

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen

Weinheim ; Basel : Beltz 1977, 386 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, 386 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231780 - DOI: 10.25656/01:23178

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231780>

<https://doi.org/10.25656/01:23178>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Historische Pädagogik

**Studien zur Historischen Bildungsökonomie
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik**

**Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse
pädagogischer Klassiker**

Literaturberichte und Rezensionen

**Herausgegeben von
Ulrich Herrmann**

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Historische Pädagogik : Studien zur histor.
Bildungsökonomie u. zur Wissenschaftsgeschichte
d. Pädagogik ; Beitr. zur Bildungstheorie u. zur
Analyse pädag. Klassiker ; Literaturberichte
u. Rezensionen / hrsg. von Ulrich Herrmann. –
1. Aufl. – Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 14)

ISBN 3-407-41114-6

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41114 6

Vorwort

Das hier vorliegende 14. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ stellt nicht wie das vorhergehende eine Kongreßdokumentation dar, sondern es soll durch seine Aufsätze, Literaturberichte und Rezensionen den Stand der pädagogisch-historischen Forschung dokumentieren und zugleich für die künftige Arbeit in der Historischen Pädagogik Anregung und Perspektiven vermitteln.

Die Beiträge zur Historischen Bildungsökonomie entstanden im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Durchführung der bildungshistorischen Arbeitsgruppe auf dem 5. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahre 1976 in Duisburg. Im 13. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ sind die Referate und Diskussionsergebnisse dieser Arbeitsgruppe kurz mitgeteilt worden (S. 309 ff.), hier folgen nun die ausgearbeiteten Beiträge. Ergänzend sei bemerkt, daß die Arbeiten zu den hier vorgelegten Themen und Thesen inzwischen mit Hilfe der Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft weitergeführt werden, so daß die Untersuchungen nur vorläufige Zwischenergebnisse darstellen.

Die Abhandlungen zur Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik wurden für ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft ermöglichtes Kolloquium an der Universität Tübingen im Frühjahr 1977 ausgearbeitet. Mit diesem Kolloquium und der Veröffentlichung seiner Referate sollte die längst überfällige Rezeption und Diskussion wissenschaftsgeschichtlicher und wissenschaftssoziologischer Fragestellungen, die sich in der allgemeinen Wissenschaftstheoriediskussion, der Wissenschaftsforschung und in den übrigen Sozialwissenschaften längst durchgesetzt hat, befördert werden. Dabei sollte zugleich die unerledigte Frage nach dem Selbstverständnis – und seinen Voraussetzungen und Konsequenzen – der Erziehungswissenschaft als „praktischer Wissenschaft“ wieder aufgegriffen werden.

Umfangsbeschränkungen machten es ebenfalls unvermeidlich, weitere Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Bildungswesens auf einzelne Hefte der Jahrgänge 1977 und 1978.

Der deutschen Erziehungswissenschaft fehlt ein Referatenorgan, vergleichbar mit der „Historischen Zeitschrift“ für die Geschichtswissenschaft oder der „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“. Es wird daher daran gedacht, neben den Kongreßberichten und -dokumentationen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in den Beiheften der „Zeitschrift für Pädagogik“ in unregelmäßigen Abständen thematisch orientierte Beihefte zum Forschungs- und Diskussionsstand erziehungswissenschaftlicher Disziplinen herauszugeben. Den Anfang bildet das hier vorgelegte Heft zur Historischen Pädagogik.

ULRICH HERRMANN

Die Mitarbeiter dieses Heftes

- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Prof. Dr. phil., Waldeckstraße 27, 7400 Tübingen 1
DE VROEDE, MAURITS, Prof. Dr. phil., Landstraat 301, B-3221 Nieuwrode
(Belgien)
FRIEDERICH, GERD, Theodor-Heuss-Straße 18, 7406 Mössingen-Talheim
FÜHR, CHRISTOPH, Dr. phil., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische
Forschung, Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt/M. 90
FURCK, CARL-LUDWIG, Prof. Dr. phil., Wieddöp 7, 2000 Hamburg 61
FURCK-PETERS, ELKE, Dr. phil., Wieddöp 7, 2000 Hamburg 61
HERRMANN, ULRICH, Prof. Dr. phil., Vöchtingstraße 14, 7400 Tübingen 1
HINRICHS, WOLFGANG, Prof. Dr. phil., Kirchstraße 71, 5205 St. Augustin 3
HOFFMANN, ERIKA, Prof. Dr. phil., Kaakweg 8a, 3400 Göttingen
JÄGER, GEORG, Dr. phil., Gärtnerplatz 4, 8000 München 5
KEMP, WOLFGANG, Prof. Dr. phil., Menzelstraße 15, 3500 Kassel
KLEWITZ, MARION, Prof. Dr. phil., Ferdinandstraße 12, 1000 Berlin 45
KRAUSE-VILLMAR, DIETFRID, Prof. Dr. phil., Berlepschstraße 2, 3500 Kassel
KÜPPER, ERIKA, Institut für Pädagogik der Universität Bochum, Postfach 2148,
4630 Bochum-Querenburg
LIEDTKE, MAX, Prof. Dr. phil., Kirchhoffstraße 22, 8505 Röthenbach/Peg.
MASKUS, RUDI, Prof. Dr. phil., Hochstraße 13, 6300 Gießen-Allendorf
MEYER, FOLKERT, Dr. phil., Sundgauallee 21, 7800 Freiburg i. Br.
MÜLLER, DETLEF K., Prof. Dr. phil., Institut für Pädagogik der Universität
Bochum, Postfach 2148, 4630 Bochum-Querenburg
MÜLLER, SEBASTIAN F., Dr. phil., Otto-Hahn-Straße 26, 8072 Gerbrunn
MÜSSENER, GERHARD, Dr. paed., Schulstraße 26a, 5632 Wermelskirchen 3
NIPKOW, KARL ERNST, Prof. Dr. phil., Weiherstraße 29, 7400 Tübingen 9
PRIEBE, LONGIN, Institut für Pädagogik der Universität Bochum, Postfach 2148,
4630 Bochum-Querenburg
RIEDEL, MANFRED, Prof. Dr. phil., An den Kellern 47, 8520 Erlangen
TENORTH, HEINZ-ELMAR, Dr. phil., Sieboldstraße 2, 8702 Gerbrunn
TITZE, HARTMUT, Dr. phil., Weserstraße 36, 3400 Göttingen
VOHLAND, ULRICH, Dr. phil., Obernheideweg 25, 4790 Paderborn-Elsen
ZYMEK, BERND, Dr. phil., Institut für Pädagogik der Universität Bochum, Postfach
2148, 4630 Bochum-Querenburg

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Die Mitarbeiter dieses Heftes	6

I. Historische Bildungsökonomie:

Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914

DETLEF K. MÜLLER

Qualifikationskrise und Schulreform	13
-----------------------------------------------	----

DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/

ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts	37
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SEBASTIAN F. MÜLLER

Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts	79
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts	99
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

HARTMUT TITZE

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914	107
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik

HEINZ-ELMAR TENORTH

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie .	131
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914	159
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland	175
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz	189
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----

III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie	205
----------------------------------------------------------------------------------------	-----

MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität	231
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode	249
-------------------------------------------------	-----

GERHARD MÜSSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik	259
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----

IV. Literaturberichte

FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen	273
---------------------------------------------------------------	-----

WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung	285
-----------------------------------------------------	-----

V. Besprechungen

ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern	303
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe	319
------------------------------------	-----

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789	333
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28	337
-----------------------------------------------------------------------------	-----

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800	343
----------------------------------------------------------	-----

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr�: Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert	347
---------------------------------------------------------------------------	-----

CHRISTOPH F HR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze	349
------------------------------------------------------------------------------------	-----

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19. Jahrhundert	354
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik	358
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CARL-LUDWIG F RCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970	363
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik	365
------------------------------------------------------------------------	-----

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik	372
------------------------------------------------------	-----

CHRISTOPH F HR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert	376
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 384

**I. Historische Bildungsökonomie:
Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im
deutschen Kaiserreich 1870–1914**

Qualifikationskrise und Schulreform

Während sich die Struktur unserer Gesellschaft in den letzten hundert Jahren in nahezu allen sozialen, politischen und ökonomischen Bereichen entscheidend verändert hat, ist die Organisationsform unseres Bildungswesens seit Ende des 19. Jahrhunderts strukturell stabil geblieben. Innere und äußere Schulstruktur wurden unabhängig von den sozial-ökonomischen und politischen Transformationen nicht reformiert, sondern nur im Rahmen der seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts bestehenden Grundstrukturen modifiziert (MÜLLER 1977, bes. Kap. 1). Nach einem permanenten Strukturwandel des öffentlichen Schulwesens seit seiner Institutionalisierung am Beginn des 19. Jahrhunderts, der für den Verlauf des 19. Jahrhunderts verkürzt als Ersatz von mobilitätsfördernden Schulformen mit sozial-heterogenen Schülergruppen durch Schultypen zur klassen- bzw. schichtenspezifischen Reproduktion beschrieben werden kann, wurde die bestehende Struktur und Funktion des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts festgelegt¹. Es ist bemerkenswert, daß die Durchsetzung der Allokations- und Selektionsmechanismen, Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen eines auf soziale Schichten bezogenen Schulsystems (soziales Klassenschulsystem) damals durch Ideologien legitimiert wurde, die sich nach ihren Begründungszusammenhängen und ihrer Terminologie nur geringfügig von den Argumentationen unterscheiden, mit denen in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Reformansätze zur tendenziellen Auflösung des Systems verhindert werden sollen, das vor 90 Jahren institutionalisiert wurde: Überfüllungs-, Überbürdungs-, Leistungs- und Begabungsideologien.

Der bis 1892 abgeschlossene Strukturwandel des Schulwesens in Preußen umfaßte alle Schularten von den Gymnasien bis zu den Berufsschulen. Das humanistische Elitelymnasium am Ende des 19. Jahrhunderts war bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus – im Gegensatz zur Ideologie der Gymnasiallehrermehrheit – nach heutigem Sprachgebrauch der Struktur nach eine „integrierte Gesamtschule“; die Fortbildungsschulen für die berufstätigen Jugendlichen waren nach Theorie und singulärer Verwirkli-

1 Im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts verringert sich das regionale Bildungsgefälle, im 20. Jahrhundert werden geschlechtsspezifische Bildungsdefizite weitgehend beseitigt; die Bildungschancen für die männliche Bevölkerung im schulpflichtigen Alter der unteren und mittleren sozialen Schichten der städtischen Bevölkerung werden dagegen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts radikal begrenzt. – Bei einer Analyse des ländlichen Volksschulwesens in Preußen, einer Sozialgeschichte der Gymnasien oder Realschulen als grundständiger Typen kann dieser soziale Selektionsprozeß in den städtischen Gebieten nur ungenau ermittelt werden. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts werden z.B. öffentliche höhere Mädchenschulen eingerichtet, erst am Beginn des 20. Jahrhunderts erhalten die Frauen Studienberechtigung mit der Möglichkeit eines Qualifikationserwerbs. Eine Nichtberücksichtigung dieser Entwicklung führt zu falschen Trendberechnungen über die Bildungschancen der männlichen Bevölkerung. Der steigende Anteil der Mädchen aus höheren sozialen Schichten in höheren Schulen und Universitäten verdeckt den stagnierenden Prozentsatz der männlichen Schüler, deren Eltern keine höherwertigen Schul- oder Universitätsqualifikation erwerben konnten.

chung Vollzeitberufsschulen. Grundständiges Gymnasium und Typenvielfalt, auf die sich moderne akademische Interessenverbände und konservative Politiker berufen, haben eine kürzere Tradition als Schulformen, die *realiter* die Funktion wahrnehmen, die von den in der Gegenwart unter dem Typenbegriff einer „integrierten Gesamtschule“ subsumierten Organisationsstrukturen erwartet wird.

Die reale Basis für die Gymnasialreform lag in dem fortschreitenden Urbanisierungsprozeß, in dem Wandel der Berufsstruktur und in der Finanzreform der sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts. Die Träger der höheren Schulen waren in Preußen vorrangig die Gemeinden. Die Ablösung der indirekten Steuern, zu denen die Schulgeldeinnahmen zu rechnen sind, durch Anteile an der staatlichen Einkommensteuer, erlaubten eine verstärkte, indirekte Beteiligung aller Einwohner an der Schulunterhaltung, unabhängig von der Zugehörigkeit ihrer Kinder zu einem bestimmten Schultyp. Bis in die siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts benötigten die höheren Schulen starke Unter- und Mittelstufenklassen zur Erhaltung der kostenintensiven, schülerschwachen Oberstufenklassen. Quarta- oder Tertia-Abschluß wurden als gymnasialadäquate Lehrziele bewertet („Gesamtschulfunktion“ der Gymnasien). Durch die Vergrößerung des Schülerpotentials aus Besitz- und Bildungsbürgertum und der Finanzierung der Schulen durch Steuermittel konnten sich die höheren Schulen in ihrem Schülerbestand auf diese sozialen Gruppen beschränken, ohne in der Mittelzuteilung von deren Leistungen abhängig zu sein.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird in den Städten die bis dahin bestehende „Gesamtschulfunktion“ der höheren Schulen (Regelschulen für die männlichen Schulpflichtigen aller sozialen Schichten) aufgehoben und durch eine vertikale Differenzierung ersetzt. Das verzweigte und abgestufte Typensystem (Volksschule, gehobene Volksschule, Mittelschule mit Abschlußcharakter – *finishing schools*, Mittelschulen mit Übergangsförderung – *fitting schools* –, Realschule, Oberrealschule, Pro-Realgymnasium, Realgymnasium, Pro-Gymnasium, Gymnasium) *scheint* den differenzierten Qualifikations- und Sozialisationsansprüchen der Gesellschaft, den schulspezifischen Lernprozessen (Zeitvolumen und Abschlüsse der Typen regulieren den Aufbau der Lerneinheiten) und den unterschiedlichen individuellen Begabungsvoraussetzungen zu entsprechen. Seine *scheinbare* Zweckrationalität täuscht eine Funktionalität der einzelnen Schultypen und die Substitution familialer und beruflicher Erziehungs- und Qualifikationsprozesse durch das öffentliche Bildungswesen vor. Die scheinbare Zweckrationalität ermöglicht eine „relative Autonomie“ des schulischen Gesamtsystems und damit eine tendenzielle „Unterdetermination“ (OFFE) der einzelnen Typen. Inhaltliche Ausfüllung der typenspezifischen Lehrpläne und die damit verbundenen formalen Berechtigungen können im Schulsystem selbst bestimmt werden (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971; OFFE 1975). Die Typenvielfalt genügt dabei folgenden sozialen und politischen Interessen:

(1) Durch die vertikale Differenzierung des Schulsystems wird eine Trennung zwischen formalen Schulabschlüssen und inhaltlich zu bestimmenden Anforderungen möglich. Die Volksschule als Regelschultyp kann in Lehrplan und Methode den sich wandelnden berufsspezifischen und gesamtgesellschaftlichen Anforderungen angepaßt werden, ohne daß dabei die formalen Berechtigungen verändert werden müssen. Die äußere Stabilität des Bildungssystems wird durch die inhaltliche Flexibilität der Schultypen ermöglicht. Die Grenze einer qualitativen Verbesserung von Lerninhalt und Lernmethoden der Regelschule liegen im „Schwellenwert“ der Perspektivveränderung. Die formale Volksschulqualifikation darf keinen Regelaufstieg beinhalten, die Lernmöglichkeiten dürfen zu

keiner prinzipiellen Erweiterung von Berufswahl- und Mobilitätserwartungen führen. (Die „Gesamtschulfunktion“ der Gymnasien im 19. Jahrhundert mußte beseitigt werden, weil dem Wandel der Sozialstruktur eine Erweiterung der Verweilperspektiven entsprach. Die Eltern, die selbst Quarta-Abschluß hatten, wollten ihren Kindern mindestens Tertia-Abschluß ermöglichen. In Verbindung mit der negativen Einstufung des Frühabgangs durch die Schuladministration und der latenten Abwertung des Einsatzwertes spezifischer Klassenabschlüsse wurde die Dauer des Schulbesuchs immer mehr verlängert. Der Schwellenwert des Abgangs wurde von einer immer größeren Schülerzahl überschritten.) Die Begrenzung des Bildungsangebots in der Regelschule ist weniger durch den pädagogischen Impetus von Bildungspolitikern und Lehrern oder durch die steigenden Qualifikationsansprüche der Produktionsbereiche zu erklären, als vielmehr durch die besonderen Anforderungen des Bildungssystems. Der inhaltliche und berechtigungsspezifische Abstand der Typen zueinander muß der Legitimation der Differenzierung entsprechen, Übergangsmöglichkeiten formal aufrecht erhalten und die Erkenntnis der sozialen Selektionsmechanismen für die Bevölkerungsmehrheit verhindern. Die Struktur der Regelschule wird in einem vertikal gegliederten Schulsystem stärker durch die Entwicklung der Lehrinhalte und Abschlußniveaus der höheren Typen bestimmt, als durch die Anforderungen von Wirtschaft und Industrie an die Absolventen der Regelschule. (Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Schulsystem und Berufsstruktur kann sich daher vorrangig auf die Entwicklung der inhaltlichen und formalen Qualifikationsangebote der höheren Schulen beziehen.)

(2) In einem Gesamtsystem, das formalrechtlich freien Zugang zu den höheren Schulen gewähren muß, das die soziale Differenzierung durch schulische Leistung und beruflichen Erfolg legitimiert, ermöglicht die Typendifferenzierung die Durchsetzung von Leistungskriterien ohne Einbezug der höheren sozialen Schichten. Entsprechend der sinkenden Bedeutung eines Typs für deren Reproduktion (besonders der akademischen Berufsgruppen) werden die sozialen Auslesemechanismen durch schulinterne Leistungskriterien ersetzt (im Prinzip: soziale Auslese vor Eintritt ins Gymnasium, Förderung im Gymnasium; dagegen Leistungswettbewerb in der Realschule).

(3) Die relative Substituierbarkeit der Abschlüsse der höherwertigen Schultypen bei steigender Begrenzung der nachrangigen Schulabschlüsse für höhere bis mittlere Positionen ermöglicht die Herausnahme der höheren sozialen Schichten aus dem zyklischen Entwicklungsprozeß der Neu- und Ersatznachfrage (alle Gymnasialabiturienten können Berufe der höheren Strata erreichen – auch Volksschulabsolventen mit guten Leistungen erhalten dann keinen Ausbildungsplatz, wenn Realschüler zur Einstellung zur Verfügung stehen).

(4) Die Differenzierung innerhalb des höheren Schulwesens (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) und ihre formale Gleichstellung am Ende des 19. Jahrhunderts dienen der Veränderung der Schulwahl- und Berufswahlperspektive der aufstiegsmotivierten Berufsgruppen (*Cooling-out-function*, z. B.: die Abiturienten der Oberrealschule müssen in der Universität das Latein nachholen, um Studienberechtigungen wählen zu können, die zu den bevorzugten Studiengängen der Kinder der privilegierten Berufsgruppen gehören).

(5) Die zur wissenschaftlichen und bildungspolitischen Begründung der Differenzierungsprozesse herangezogene Leistungsideologie dient zugleich der Stabilität des politischen Systems. Die den einzelnen Typen zugeschriebene Leistungsselektion (Rituale der Noten

und Prüfungen) liefert dem Gesamtsystem die Legitimation der sozialen Differenzierung und Ungleichheit.

(6) Die durch das Typensystem gewährleistete Statusabsicherung der Kinder der höheren sozialen Schichten garantiert letztlich deren Engagement zugunsten der bestehenden Systemstrukturen. Reformen im Schulsystem werden nach Auswirkungen auf den eigenen Schul- und Berufserfolg bewertet.

(7) Die scheinbare Zweckrationalität der Typenstrukturen ermöglicht für die Lehrergruppen der Volks- und Mittelschulen eine Identifikation mit den Zielsetzungen der höheren Typen. Die Auseinandersetzungen werden nicht um die Bildungschancen der jeweiligen Schülergruppen, sondern um die Aufwertung des sozialen Status und die Anhebung der Gehälter geführt. (Bei der Beibehaltung der vertikalen Differenzierung würde eine Gleichstellung der verschiedenen Lehrerkategorien nach Ausbildung und Gehalt die sozialen Selektionsprozesse eher verschärfen als reduzieren.)

Die endgültige Durchsetzung der sozial-selektiven Typenstruktur des modernen deutschen Schulwesens wurde im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch eine Überfüllungs-ideologie ermöglicht und legitimiert, die ihre Argumentation aus der wirtschaftlichen Krisensituation der siebziger und achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts bezog: der großen Depression. Ein durch verschiedene, im einzelnen zu analysierende Faktoren verursachtes Überangebot von Absolventen höherer Schulen, Fachhochschulen und Universitäten führt seit Ende der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts zu einer *manifesten* oder *latenten* Reduzierung des Einsatzwertes schultypenspezifischer Abschlüsse (vgl. MÜLLER et al. im folgenden Aufsatz in diesem Heft):

Latent: Die formale Berechtigung bleibt bestehen, ist aber (1) nur durch vorgelagerte Auflagen oder zeitliche Verzögerung einlösbar (z. B. Wartezeiten bis zur Studienaufnahme oder bis zur festen Anstellung) oder ist (2) mit einer Einschränkung der Tätigkeitsmerkmale, Gehaltsvorstellungen und des sozialen Status verbunden.

Manifest: Die Schul- und Hochschulabschlüsse verlieren ihren materiellen Wert, z. B.: mittlere Reife als Eintrittsvoraussetzung für eine Berufslaufbahn wird durch Abitur ersetzt, qualifizierter Volksschulabschluß durch mittlere Reife.

Den mit dem Überangebot verbundenen Prozeß einer Inflationierung der im Bildungssystem zu erwerbenden Berechtigungen bezeichne ich als *Qualifikationskrise*.

Wie die Wirtschaftskrise in der Innen- und Sozialpolitik in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts ermöglichte die Qualifikationskrise in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts eine *Tendenzwende* in der Bildungspolitik:

- (1) Disziplinierung der durch Schul- und Hochschulqualifikationen sozial privilegierten Gruppen; dadurch Stabilisierung der Machtpositionen von Kapital und Bürokratie;
- (2) radikale Einschränkung sozialer Aufstiegsprozesse durch institutionalisierte und internalisierte Barrieren (Aufnahme- und Übergangsregelungen der höheren Schulen; Motivationssperren gegenüber aufstiegsorientierten Eltern und Schülern);
- (3) Durchsetzung und Legitimierung eines auf soziale Schichten bezogenen Schultypensystems (= soziales Klassenschulsystem).

Zu 1: Disziplinierung sozial privilegierter Gruppen

Nach einer über zwanzigjährigen wirtschaftlichen Hochkonjunkturphase beginnt 1873 eine der schwersten deutschen Konjunkturkrisen. Durch kurze Aufschwungphasen unterbrochen (1879–1882; 1886–1889) sinken bis 1895 die jährlichen Wachstumsraten der Gesamtwirtschaft und der Kapitalinvestitionen, die vor 1873 auf über 4 % anstiegen, um fast 50 %, obwohl die Bevölkerung um 27 % gegenüber 17 % in der Hochkonjunkturphase zunimmt (NEUHAUS 1926 a, b; HOFFMANN 1965; ROSENBERG 1966, 1967; BORN 1966; WEHLER 1972). Die anhaltende, mit traditionellen Theorien nicht mehr erklärbare Stagnation der Wachstumsraten fordert Unternehmer, Politiker und Wissenschaftler zu neuen Erklärungen heraus. Die Bedingungsfaktoren der wirtschaftlichen Entwicklung werden überprüft. „Überproduktion“ als wirtschaftlich sektorales, zeitlich punktuelles Ereignis wird zu einem Systemproblem. Symptomatisch für die Diskussion der Zeit erweitern Mitarbeiter der Zeitschrift „Export“ – in Übereinstimmung mit den sich inzwischen durchgesetzten Bewertungskriterien – 1881 die wirtschaftliche Absatzstagnation zu einer sozialen Krise: „Seit dem Jahre 1873 ist der Verlauf der industriellen und kommerziellen Tätigkeit in Deutschland ein ungesunder und abnormer gewesen. Daß ein Volk in mächtiger und gesicherter Stellung während des tiefsten Friedens eine so lange Reihe ungünstiger Geschäftsjahre durchmachen mußte, daß in fast sämtlichen Industriezweigen ... steigende Beschäftigungslosigkeit vorherrschte, daß Arbeitslöhne und Geschäftserträge nach und nach auf ein immer tieferes Niveau herabsanken, daß Konkurse, Zwangsverkäufe und Vertrauenslosigkeit fast stetig zunahmen, das sind Symptome ... einer schweren wirtschaftlichen Krankheit“ (zit. nach WEHLER 1972, S. 129).

1879 wurden die Behörden in einem Lagebericht des Polizeipräsidenten von Berlin eindringlich davor gewarnt, „daß die noch immer andauernden Erwerbsstörungen, und die in einer ganzen Reihe von Ländern herrschenden ausgesprochenen Notstände die Zweifel an der Richtigkeit der heutigen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung und die Unzufriedenheit mit dem Bestehenden in immer weitere, sonst sehr ruhige und gemäßigte Kreise der Bevölkerung tragen, und denselben ... die Erwägung nahelegen, ob nicht doch vielleicht durch die Realisierung der sozialistischen Theorien eine Besserung der Zustände herbeigeführt werden kann“ (ROSENBERG 1967, S. 202 f., Anm. 191 a). Aber gerade die wirtschaftlichen Störungen, von denen Sozialisten, Liberale und Konservative die Aufhebung der Klassengesellschaft erwarten oder befürchten, werden zu den Bedingungen ihrer Stabilisierung. Die „wirtschaftliche Krankheit“ dient der Immunisierung der Bevölkerungsmehrheit gegen die – nach BISMARCK – „die ganze zivilisierte Welt durchziehende Krankheit“ der politischen und sozialen Emanzipation. Diese „Krankheit hat ihre Ursache darin, daß die besitzlosen Klassen in dem Maße, als ihr *Selbstgefühl* und ihre Ansprüche am Lebensgenuß allmählich steigen, sich auf Kosten der besitzenden Klassen die Mittel zur Befriedigung dieser Ansprüche zu verschaffen streben“ (zit. nach WEHLER 1972, S. 188). Die wirtschaftliche Depression stellt das *Selbstgefühl* von Bürgertum und Proletariat in Frage. Sie begünstigt bei dem bestehenden Entwicklungsstand von Produktionsverhältnissen und politischer Mündigkeit die Strategie der herrschenden Schichten, dem Bürgertum die systemimmanenten politischen Bedingungen ihrer sozialen Privilegien – Besitz- und Qualifikationserbrecht –, dem Proletariat die wirtschaftlichen Voraussetzungen ihrer physischen Reproduktion – Kapitalmaximierung – zu demonstrieren. Rationale politische Handlungsperspektiven werden durch Existenzangst, Resignation und Aggressionsbereitschaft ersetzt (ROSENBERG 1967, Kap. 3 und 4;

WEHLER 1972, S. 480). In dieser Situation bietet die BISMARCKSche Politik dem Bürgertum Sicherheit vor dem Proletariat, dem Proletariat Schutz vor der existenziellen Not. Die Aggressionsbereitschaft wird strategisch eingesetzt. Sozialdemokratie, Liberalismus und Judentum erhalten den „Charakter einer feindlichen Armee“ im Inneren des Landes. 1878 erklärt BISMARCK vor dem Reichstag: „Solange die sozialistischen Bestrebungen diese bedrohliche Höhe haben, wie jetzt, wird aus Furcht vor der weiteren Entwicklung das Vertrauen und der Glaube im Inneren nicht wiederkehren, und deshalb wird die Arbeitslosigkeit auch solange, wie die Sozialdemokratie uns bedroht, mit geringen Ausnahmen anhalten“ (zit. nach ROSENBERG 1967, S. 207). 1881 verlieren die BISMARCK unterstützenden politischen Parteien trotz Sozialistengesetz und permanenter Beschwörung des „roten Gespenst(s)“ die Reichstagswahlen. BISMARCK steht erstmals einer oppositionellen Mehrheit gegenüber. Neben Sozialistenfurcht und Kolonialeuphorie wird die Bildungspolitik einer der entscheidenden Faktoren der Zurückgewinnung und nachfolgenden Stabilisierung der Mehrheit.

Der amerikanische Soziologe MELVIN L. KOHN unterscheidet in seiner Untersuchung über Schichtzugehörigkeit und Wertorientierung zwei Hauptelemente der Wertbestimmung im Erziehungsprozeß: Wichtigkeit und Realisationswahrscheinlichkeit der Werte. Die Wichtigkeit, die einem Wert beigemessen wird, bestimmt seine Einordnung in die Werthierarchie; seine Realisationswahrscheinlichkeit regelt seine Bedeutung für das aktuelle Handeln. Werte, deren Durchsetzbarkeit garantiert erscheint, werden trotz ihrer Wichtigkeit nicht problematisiert. KOHN weist nach, daß Unter- und Mittelschichteltern eine Reihe von Werten zwar gleichstark gewichten, ihnen aber einen unterschiedlichen Schwerpunkt im Erziehungsprozeß zuschreiben. Die Eltern betonen die Werte, die wichtig sind *und* problematisch erscheinen (KOHN 1973).

Die Qualifikationskrise der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts problematisiert wichtige, aber bisher nicht beachtete Werte, erweckt das Interesse der Qualifizierten an ihren Berechtigungen und damit an den Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Realisierung. Solange die Positionsübernahme als notwendiger Abschluß des Schulbesuchs oder des Studiums erschien, konnten andere Werte das Hauptinteresse wecken, war es möglich, daß Ziele vertreten wurden, die diesen Prozeß selbst in Frage stellten. Sobald Beschäftigung und Besoldung zur Existenzfrage werden, erhalten Qualifikationen, Berechtigungen und Privilegien eine neue, jetzt dominierende Bedeutung. Nach den beträchtlichen Gehaltserhöhungen von 1872 und 1873 gehören Beamte zu den Nutznießern der Wirtschaftskrise. Der deflationistische Trend führt zu einer permanenten Steigerung ihrer Realeinkommen. Aber das beamtete Bürgertum wird mit einer sozialen Realität konfrontiert, in der die Vorzüge ihrer Sonderstellung eine neue Dimension erhalten: garantiertes Einkommen, Schutz vor Arbeitslosigkeit und Kurzarbeit. Struktur- und Personalpolitik der Regierung in allen Bereichen des öffentlichen Dienstes erreichen durch rigorose Einschränkungen der Ersatz- und Neunachfrage einen dramatischen Verstärkungseffekt. Das herausragendste Beispiel der Regierungsstrategie bietet der Bereich, der im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts am stärksten durch ein Überangebot von Anwärtern betroffen ist: die Justiz (KEHR 1970a, bes. S. 75). Das Gerichtsverfassungsgesetz von 1879 führt zu einer erheblichen Reduzierung der Richterstellen. Die zehn ältesten Jahrgänge werden abgebaut, trotz steigenden Bedarfs werden während des folgenden Jahrzehnts keine neuen Stellen genehmigt. Stellenfestschreibung und fast aufgehobene Ersatznachfrage (10 Jahre lang keine Pensionierungen) bewirken einen so starken Überhang an unbesoldeten Assessoren, daß jahrzehntelange Wartezeiten und

Arbeitslosigkeit in den achtziger und neunziger Jahren zu realen Befürchtungen werden müssen. Die Stellenvermehrung beginnt wieder, nachdem die politischen Ziele einer momentanen Qualifikationskrise erreicht sind.

Die Überproduktionsideologie in Wirtschaft und Bildungssystem bildet die Grundlage zur demagogischen Entfesselung hysterischer Angst im Bildungs- und Besitzbürgertum vor sozialen und politischen Reformen. Sie dient der Regierung zur Ausschaltung liberalen Denkens und reformorientierten Handelns in Verwaltung, Justiz, Schule und Universität.

Nach 1873 glaubte ein Teil der Konservativen, daß die „Periode patriarchalischer Bevormundung und Beherrschung ... für immer dahin“ sei. Man befürchtete, daß kein Kompromiß mehr möglich sei, „wenn nicht beiden Teilen, den Arbeitern wie den Besitzenden, *gleiche* Vorteile gewährt ... [würden], und zwar Vorteile, welche unter die *Garantie* und die Reformtätigkeit der Staatsgewalt gestellt ... [würden]“ (WAGENER 1873, zit. nach ROSENBERG 1967, S. 201). Die Wirtschaftskrise ermöglicht den reaktionären Umschlag. Die herrschende soziale Klasse ist nicht, wie es sich WILHELM LIEBKNECHT noch 1885 erhofft, „am Ende ihres Lateins“, sondern am Beginn ihrer Stabilisierung (LIEBKNECHT, Reichstagsrede März 1885, zit. nach WEHLER 1972, S. 175). Es erweitert sich die „Scheidewand zwischen den nach Gleichberechtigung strebenden ‚unteren‘ Klassen und denen, die um ihren Besitz und um ihr privilegiertes Leben“ zittern, oder auf Grund ihres sozialen Standortbewußtseins Anspruch erheben, „an der ‚richtigen Stelle‘ in die Hierarchie der ‚besseren Leute‘ eingestuft zu werden“ (ROSENBERG 1967, S. 218). Es bildet sich nicht nur, wie es THEODOR MOMMSEN in einer Rede von 1882 beschreibt, eine Interessenkoalition von Adel, Besitz und Bildungsbürgertum heraus, „um diejenigen auszubeuten, die sich ihr nicht anschließen *wollen*“ (zit. nach KEHR 1970, S. 73), sondern es entwickelt sich ein Sozialprotektionismus dieser Koalition, der der Bevölkerungsmehrheit nicht die geringste Chance läßt, sich anzuschließen.

Die politischen und sozialen Zugeständnisse können aufgehoben oder in ihr Gegenteil verkehrt werden. Wissenschaftler und beamtetes Bürgertum können sich dem Anspruch ihrer Bildung entziehen. 1888 prangert der Leipziger Rechtshistoriker RUDOLF SOHM den Liberalismus als geistigen Nährboden sozialistischer Revolutionen an. „Aus den Kreisen des dritten Standes selbst sind die Gedanken hervorgegangen, welche nun, den Feuerbrand tragend, die Massen des vierten Standes aufreizen gegen den dritten. Was in den Büchern der Gebildeten und Gelehrten geschrieben ist, das und nichts anderes ist es, was man jetzt auf den Gassen predigt ... Die Bildung des 19. Jahrhunderts ist es, welche sich selbst den Untergang predigt. Wie die Bildung des 18., so trägt die Bildung des 19. Jahrhunderts die Revolution unter ihrem Herzen“ (SOHM 1888, S. 192f.).

K. E. BORN (1966) billigt in seinem Aufsatz über den sozialen und wirtschaftlichen Strukturwandel Deutschlands am Ende des 19. Jahrhunderts dem „individualistischen“ Bürgertum keine politische Handlungsfähigkeit zu, nach H.-U. WEHLERS Arbeit über BISMARCK und den Imperialismus kompensiert das Bildungsbürgertum seine politische und soziale Ohnmacht mit apolitischen Kulturidealen (WEHLER 1972, bes. S. 458f.). BORN und WEHLER sind Beispiele für eine lange Tradition der Unterschätzung des Sozialprotektionismus des akademischen Bürgertums. Wenn R. GNEIST 1879 „den besitzenden Klassen“ eine „Gesinnung“ anlastet, „welche die Erhöhung des eigenen Einkommens auf Kosten des Gesamtwohls als patriotische Realpolitik proklamiert“ (GNEIST 1958), gilt dies in besonderem Ausmaß für das durch „Sonderbesitz“ an Wissen

begünstigte Bürgertum. Bei dem Versuch, die politische Tendenzwende in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts zu erklären, wird auch in einer so fundierten Arbeit wie der von WEHLER die Bedeutung des Bildungsbürgertums ausgeklammert und damit die schon vor Jahrzehnten von E. KEHR gestellte Frage nach den Gründen für die Wandlung des liberalen preußischen Beamtentums zur Stütze der politischen Reaktion nicht beantwortet (KEHR 1970, S. 74). WEHLER – wie eine Reihe anderer Autoren – befassen sich mit Abwehrstrategien des Besitzbürgertums, der Feudalisierung des Großbürgertums, aber nicht mit der Durchsetzung der sozialen und politischen Interessen des durch Qualifikationen privilegierten Bürgertums.

Der Bildungsstatistiker A. PETERSILIE, 1878 noch der Überzeugung, daß die höheren Schulen „ihrem Zwecke [nur dann] ausreichend dienen, wenn sie das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung heben, d. h. wenn ihre Benutzung nicht allein den wohlhabenderen Schichten derselben, sondern auch den weniger bemittelten [„auch ärmeren Eltern“] zugänglich wird“ („wenn vielleicht auch nur eine Zeit lang“) (PETERSILIE 1878, S. 88), fordert 1886 angesichts der „offenkundige[n] Überfüllung der gelehrten sowie derjenigen Berufsarten, welche eine höhere allgemeine oder Fachbildung voraussetzen“, Barrieren gegen den Besuch höherer Schulen (PETERSILIE 1886, S. 207). Er gibt dabei vor, sich nicht in bildungspolitische Auseinandersetzungen einzuschalten, sondern nur für seine „spezielle Wissenschaft, die Statistik“ zu sprechen. Die Überfüllungssituation wird von ihren sozialen Bedingungen abgelöst. Mit mathematischen Formeln „objektivierte“ Bilanzen verdecken die *politischen Voraussetzungen* der Buchungen.

Am Beginn der neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts werden in Lexika und wissenschaftlichen Handbüchern „Überproduktionstheorie“ und „Schulreform“ bereits eigene Kapitel gewidmet (vgl. den Artikel „Schulreform“ in MEYERS KONVERSATIONSLEXIKON 1890). W. LEXIS schreibt in dem von ihm mitherausgegebenen „Handwörterbuch der Staatswissenschaft“ 1894 einen Artikel über „Überproduktion“ (LEXIS 1894). Nach W. LEXIS liegt Überproduktion erst dann vor, wenn gesunde Unternehmungen, die unter normalen Bedingungen Gewinne erzielen würden, durch den Preisverfall und die Absatzmarktlage nur noch mit Verlusten arbeiten können. Überproduktion bedeutet nicht Marktsättigung in dem Sinn, daß der Mangel an den betreffenden Verbrauchsgegenständen aufgehoben ist, sondern lediglich eine Reduktion der Gewinnmaximierung. LEXIS betont den „ökonomischen Widerspruch“ zwischen einer Überproduktion von Gütern und den nicht zu befriedigenden, großen Bedürfnissen der Bevölkerungsmehrheit nach diesen Gütern. Er hält den Widerspruch für „eine natürliche Folge der auf privatwirtschaftlichen, selbständigen ... Unternehmungen beruhenden Produktionsweise“ (ebd., S. 296). Dieser systembedingte Widerspruch liegt nach einem von LEXIS für die Regierung angefertigten Gutachten zur Normalzahl der Studierenden auch dem kapitalistischen Bildungssystem zugrunde (LEXIS 1891). Es geht folglich bei der Feststellung einer Überfüllungssituation in höheren Schulen und Universitäten nicht um die Frage, welche Realisierungschancen für die Bildung der Bevölkerungsmehrheit bestehen, sondern ausschließlich um die materielle Wertsicherung von Abschlußzeugnissen, Diplomen, Staatsexamina und Promotionen. Entscheidend ist weder das mögliche *Bildungsniveau* einer Bevölkerung noch die *Entwicklungsfähigkeit* des einzelnen, sondern der *Marktwert* der Qualifikationen. „Überfüllung eines [Studien-]Faches ist vorhanden, wenn die Vorbereitungs- oder Wartezeit sich über das als normal angenommene Maß hinaus verlängert; die Unzulänglichkeit des Nachwuchses aber zeigt sich darin, daß die Wartezeit unter jene Grenze sinkt

oder gar verschwindet“ (LEXIS 1891, S. 5)². In seiner Analyse der Überfüllungssituation stellt LEXIS den *Marktwert der Qualifikation* auch über die gesellschaftlich notwendige Ersatz- und Neunachfrage. Obwohl er im Vergleich mit England und USA ein beträchtliches Defizit an Ärzten feststellt und einen katastrophalen Mangel an Zahnärzten zugestehen muß, ist LEXIS nicht bereit, die Studentenzahlen an dem Nachfragebedarf zu orientieren und der Überfüllungsideologie die wissenschaftlichen Grundlagen zu entziehen. (Der Nationalökonom und Staatswissenschaftler LEXIS muß sich dem Vorurteil der Boulevardpresse anschließen, um seine Folgerungen begründen zu können. In Deutschland benötige man nur einen Bruchteil der Zahnärzte, über die andere Industriestaaten verfügen, da „schlechte Zähne in Amerika ganz außergewöhnlich verbreitet sein sollen“; LEXIS 1891, S. 43). „Von einer Überfüllung des ärztlichen Standes kann man demnach aus dem objektiven Gesichtspunkte des gesellschaftlichen Bedürfnisses noch nicht reden, wohl aber ist eine solche ... mit Rücksicht auf die wirtschaftliche Existenzfähigkeit der Ärzte vorhanden. Es gehört ebenfalls zu den Aufgaben der fortschreitenden Sozialpolitik, diesen Gegensatz zwischen dem sozialen Bedürfnis und den wirtschaftlichen Bedingungen mehr und mehr auszugleichen“ (ebd., S. 37). Nur unter bildungspolitischen Voraussetzungen, die sowohl den Bedarf wie auch den Nachfrageaspekt ausschalten und als vorrangige Bewertungskriterien Selbstreproduktion, Sozialprestige und materielle Sicherheit des akademischen Bürgertums gelten lassen, kann LEXIS in seinem Gutachten vor der Gefahr warnen, daß ganze Schichten des akademischen Bürgertums der Proletarisierung verfallen.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts legitimieren die akademischen Berufsgruppen ihren Rechtsanspruch auf Statusvererbung für ihre Kinder mit dem allgemeinen Rechtsanspruch auf Schutz und Garantie des *Eigentums*. Im Gegensatz zum Besitzbürgertum können die relativ mittellosen Beamten die spätere soziale Stellung ihrer Kinder nur durch deren Schulbildung bestimmen. Einer Chancengleichheit, d.h. der Auslieferung der Kinder akademisch gebildeter oder durch Qualifikation höherer Schulen ausgewiesener Eltern an einen Konkurrenzkampf aller Schulpflichtigen um die limitierten sozialen Positionen mit hoher Bewertung und höherer Lebensqualität, müßte – nach der Ideologie der Interessengruppen der Qualifizierten – die Sozialisierung des materiellen Eigentums

- 2 Die allein auf die Entwicklung des Einsatzwertes der Qualifikationen bezogene Überfüllungsdefinition bei LEXIS setzt sich als entsprechende Einengung bei den einzelnen Erhebungs- und Berechnungsgrößen für die Normalzahlen fort. LEXIS' Bedarfsberechnung
- faßt die Stellenzahl von vornherein als starr festliegende, objektive und nicht durch politische Entscheidungsprozesse vermittelte Größe;
 - begreift den Ersatzbedarf ohne Bezug auf die je konkrete Altersstruktur der Stelleninhaber (die Quote von 3,3 % Abgängen pro Jahr bei den evangelischen Theologen wird zur Orientierungsmarke für alle anderen Berufszweige);
 - schreibt den für die achtziger Jahre ermittelten durchschnittlichen jährlichen Neubedarf prognostisch fort;
 - fixiert ebenso die Zahl der Abgänge zwischen Studienbeginn und Anstellungsfähigkeit;
 - unterstellt einen prognostischen Wert der Normalzahlen (bei den evangelischen Theologen zwanzig Jahre), der nicht nur durch den Umfang des Erhebungszeitraums von zehn, zum Teil nur fünf Jahren statistisch unzulässig ist, sondern gleichzeitig von der Möglichkeit ‚normaler‘ Entwicklungen ausgeht, die etwa veränderte politische Kriterien der Bedarfsplanung und -festlegung ausschließt, und
 - unterläßt schließlich, die Entwicklung der einzelnen Faktoren (z. B. Abgänge, Studiendauer) in den von ihm beobachteten Zeiträumen zu qualifizieren (z. B. expansive vs. restriktive Planstellenentwicklung, steigende vs. sinkende Verlustquoten während des Studiums).

entsprechen. Die politisch gesteuerte Überfüllungssituation für Qualifikationsinhaber ist – wie es LEXIS in seinem Artikel zur Überproduktion generell feststellt – „eine Übergangsperiode zu einem neuen Normalzustand“ der Konkurrenzsituation in Schule, Universität und Gesellschaft (LEXIS 1894, S. 298).

In einer Veröffentlichung (1884) über das Universitätsstudium in Deutschland, die bereits durch ihre neutrale Themenstellung die Integrität wertfreier Wissenschaft beansprucht, bemüht sich der Leipziger Staatswissenschaftler CONRAD um eine rationale, mit modernen statistischen und ökonomischen Methoden abgesicherte Legitimierung aristokratischer Schulpolitik. CONRAD nimmt – wie LEXIS – mit seinen Veröffentlichungen der schulpolitischen Ideologie einer akademischen Proletarisierung ihre Irrationalität und siedelt sie im Bereich wirtschaftswissenschaftlicher Nachfrage- und Bedarfsanalysen an. Selbst diejenigen Diskussionsteilnehmer, die die Überfüllungsargumentation als Verschleiерungsstrategie reaktionärer Schulpolitik abzuwehren versuchen, können sich dem Fachjargon nicht mehr entziehen. CONRAD täuscht Methoden für objektive Entscheidungsprozesse im Bildungsbereich vor, erlaubt mit seinen Hypothesen die Ersetzung schulpolitischer Entscheidungen und Begründungen durch Handlungszwänge, die vom Problem selbst ausgehen. CONRADs Buch wird innerhalb des akademischen Bürgertums zum *bestseller* und eröffnet eine Inflation von Überfüllungsabhandlungen, ministeriellen und wissenschaftlichen Überfüllungsgutachten, Überfüllungskonferenzen, Überfüllungspreisausschreiben und Überfüllungstatistiken (vgl. CENTRALORGAN, bes. 17. und 18. Jg., 1889/90)³.

Die zentrale Fragestellung der CONRADschen Publikation betrifft die Überproduktion von qualifizierten Schul- und Universitätsabsolventen („Überproduktion an akademisch Gebildeten“) und die daraus entstehenden sozialen Konsequenzen für das akademische Bürgertum und die Stabilität des politischen Systems. Die zurückliegende Schulpolitik war, von ihren realen Auswirkungen her, nach CONRAD „demokratisch“ (1884, S. 228f.). Ihre Konsequenzen liegen in der bestehenden Überfüllung. Die Expansion der höheren Schulen führt zu einem Anstieg der Aufstiegschancen für die unteren und mittleren sozialen Schichten, der weit über systemimmanente Mobilitätsprozesse hinausgeht (ebd., S. 239; CONRAD 1891, S. 393; CONRAD 1906). CONRAD belegt mit der „exorbitanten Steigerung der Universitätsfrequenz“ das „erfolgreiche ... Bildungstreben der großen Masse“ und seine These, „daß sich ein Mißverhältnis zwischen den durch die erweiterte Schulbildung gesteigerten Lebensansprüchen und der erhöhten wirtschaftlichen Lei-

³ CONRAD, der weitere Aufsätze zur Thematik veröffentlicht, wird für fast zwei Jahrzehnte zum „Überfüllungspapst“, auf den sich Minister, Bürokratie, Abgeordnete, Gymnasial- und Realschulrepräsentanten, Wissenschaftler und Schulpolitiker aller Richtungen berufen. CONRAD schätzt die Auswirkung seiner Argumentation in einem Aufsatz von 1891 korrekt ein. „Seit fast einem Dezennium ist man in Deutschland beunruhigt durch den übermäßigen Zudrang zum Universitätsstudium, und die neuere Bewegung, eine Schulreform in Preußen durchzuführen, ist zum großen Teil dadurch in Fluß gekommen und beeinflußt“ (1891, S. 376). In der Resonanz mit der Pichtschen Formulierung der „Bildungskatastrophe“ (1964) vergleichbar, bestimmt CONRADs Beweisführung einer Bildungsinflation jahrzehntelang die öffentliche Meinung und Schulpolitik. CONRAD empfiehlt 1906: „Wie die Witterungsberichte und Wetterprognosen an Anschlagsäulen und Wetterhäuschen, neuerdings vielfach an der Post fortdauernd öffentlich bekannt gegeben werden und das Publikum sich allmählich daran gewöhnt, sie regelmäßig zu verfolgen, so sollten in den Schulen, in Kreis- und Amtsblättern etc. die Frequenzverhältnisse der Hochschulen, die Berechnungen des Bedarfs, die Verzeichnisse der zu besetzenden Stellen und die Zahl der Bewerber etc. zur allgemeinen Kenntnis gebracht werden“ (1906, S. 491f.).

stungsfähigkeit“ der Gesellschaft entwickeln wird (1884, S. 239, S. 206). Schul- und Universitätsneugründungen nach 1871 lassen seiner Auffassung nach aus dem bestehenden Trend eine akute Gefahr werden. „Damit ist gesagt, daß wir für die gebildete Klasse eine trübe Zukunft voraussehen, ja, wir halten die sich daraus entwickelnde soziale Frage für schlimmer als die für die gewöhnliche Arbeiterklasse. Das einfache Brot wird stets noch leichter zu erlangen sein, auch mit rein physischer Arbeitskraft, als das, was der Gebildete beanspruchen muß an geistiger Nahrung und Tätigkeit“ (1891, S. 393). CONRAD versucht zugleich, den volkswirtschaftlichen Nachweis zu führen, daß die bestehende Inflation des Angebots qualifizierter Kräfte nicht durch kurzfristige, wirtschaftliche Rezessionen bedingt ist. Auch bei einer wiedereinsetzenden Belebung der Investitionstätigkeit in Handel, Industrie und Dienstleistungssektor werden die Nachfragequoten langfristig stagnieren. Die fortschreitende Urbanisierung erlaubt nach CONRAD einen effektiveren und damit zunehmend geringeren Einsatz universitär ausgebildeter Personen (1884, S. 239; 1891, S. 393).

Das Überfüllungsproblem läßt sich für CONRAD weder durch bessere Berufsberatung noch durch einen *Numerus clausus* für einzelne Fächer lösen, sondern nur durch eine rigorose Begrenzung der Zugangsmöglichkeiten zu den höheren Schulen. Für die einmal Qualifizierten bestehen keine ihren Kenntnissen und Ansprüchen entsprechenden Ausweichmöglichkeiten in andere Bereiche. Dem Bildungsprotektionismus sind die imperialistischen Auswege des Marktprotektionismus verschlossen. Er muß seine Strategien allein nach innen ausrichten. CONRAD leitet aus dieser Situation das Mitspracherecht der Nationalökonomie auf die Schul- und Universitätspolitik ab. Die Ergebnisse bildungsökonomischer Analysen müssen die Zielsetzungen im Schulsystem bestimmen. Bildung wird als institutionell vermitteltes Sonderwissen von einem geisteswissenschaftlichen zu einem sozialen und wirtschaftlichen Problem, das nicht durch Pädagogen und Lehrer, sondern durch Wirtschafts- und Staatswissenschaftler zu lösen ist. In den öffentlichen Diskussionen verdrängen die Nationalökonomien die Philosophen, Historiker und Juristen. Für sie bietet sich die Gelegenheit, für ihre Fachwissenschaft ein Interpretationsmonopol für die moderne Industriegesellschaft zu beanspruchen (WEHLER 1972, S. 82). Die Schülerzahlen der höheren Schulen und die Abiturientenquoten widerlegen die schichtenspezifischen Begabungsideologien konservativer Schulpolitiker.

Zu 2: Einschränkung sozialer Aufstiegsprozesse

HANS ROSENBERG hat die durch Wachstumsstörungen geprägte Periode von 1873 bis 1895 mit dem dafür in der englischen Wirtschaftsgeschichte geprägten Begriff *great depression* charakterisiert (1967, S. 25). Aber während der englische Terminus fast ausschließlich auf die ökonomischen Faktoren der Wirtschaftskrise Bezug nimmt, erweitert ihn ROSENBERG zu einem Epochenbegriff, der den sozialen, politischen und kulturellen Strukturwandel ebenso umfaßt wie die wirtschaftlichen Konjunkturtrends. ROSENBERG wertet die große Depression als „historisches Gesamtphänomen“ (1967, S. 57)⁴. Er analysiert weniger die Abflachung der Wachstumskurven als die Tendenzwende des politischen Handelns, die „zunehmende Anfälligkeit für irrationales und neurotisches Denken“, die Neuorientierung und „den Stimmungsumschwung“ des Bürgertums, den „Aufstieg des kollektivistischen Protektionismus“ und die „Diskreditierung des Liberalismus“ (1967, bes. S. 62–82; vgl. WINKLER 1972).

⁴ Wegen dieser Erweiterung eignet sich der Begriff gegenüber der kritischen Einschätzung WEHLERS (1972, S. 43) für die Kennzeichnung des Strukturwandels im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts.

Qualifikationskrise und Schulreform sind nur auf dem Hintergrund dieser Entwicklung zu analysieren. Die Schulreform im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird bestimmt und legitimiert durch das Schreckgespenst einer Überproduktion akademischer Qualifikationen. Der Jargon der Überfüllungsideologie wird direkt den wirtschaftlichen Konjunkturdiagnosen der Zeit entnommen. Er findet seine prägnanteste und gefährlichste Formulierung in dem Schlagwort vom „Akademikerproletariat“. Dieser Terminus wird in der politischen Diskussion erstmals von BISMARCK in der Reichtagsdebatte von 1884 über die Verlängerung des Sozialistengesetzes benutzt (BISMARCK, 9. Mai 1884, S. 480). BISMARCK wendet ihn jedoch ausdrücklich nicht auf die deutschen, sondern auf die russischen Verhältnisse an, die nach BISMARCK von Gegnern der Sozialistengesetze als falsche Belege für ein Anwachsen des Anarchismus nach einer Ausschaltung politischer Oppositionsparteien angeführt wurden. Die „Erscheinungen in Deutschland und in Rußland sind himmelweit verschieden. Um die sozialistische Frage, um die Arbeiterfrage handelt es sich in Rußland gar nicht“. Die „Nihilisten bestehen aus ganz anderen Leuten als aus Arbeitern ... Die Nihilisten bestehen aus dem Abiturientenproletariat ..., aus dem Überschuß, welchen die gelehrte Bildung der Gymnasien dem bürgerlichen Leben zuführt, ohne daß dieses Verdauungskraft für diesen Überschuß hätte ... Es ist die Überproduktion an halbgebildeten Leuten, die in Rußland die nihilistische Wirkung hat“ (ebd.). AUGUST BEBEL erhofft sich in derselben Debatte von der zunehmenden „Überproduktion“ akademischer Qualifikationen und der darauf folgenden „Unzufriedenheit“ eine von den sozialen Verhältnissen erzwungene Aufhebung des Sozialistengesetzes und die Ablösung des bestehenden politischen Systems. Die mittleren gesellschaftlichen Schichten, der „frühere solide Handwerker, Bürger- und Bauernstand, welche die Hauptgrundlage des gegenwärtigen Staates bilden, [werden] durch unsere ökonomische Entwicklung zugrunde gerichtet ... Wir sehen, wie in diesen Schichten das Bestreben obwaltet, nicht mehr die Söhne dem Handwerk, dem väterlichen Gewerbe, zuzuführen, weil man sich sagt, dieser Kampf ist aussichtslos ... Dagegen senden sie ihre Söhne mehr und mehr in die höheren Bildungsanstalten aller Art, um sie für die sogenannten höheren Berufe ausbilden zu lassen. Dadurch entsteht nun weiter die Erscheinung, daß in demselben Maße wie unser ökonomischer Entwicklungsprozeß auf Verarmung der Massen hinarbeitet, zu gleicher Zeit Hand in Hand damit gehend, ein Gelehrtenproletariat in Deutschland in geradezu erschreckender Weise zunimmt“ (BEBEL, 12. Mai 1884, S. 543)⁵. In einem Vortrag über Akademiker und Sozialismus glaubt BEBEL 1906 – noch

5 Erhoffte der Sozialdemokrat BEBEL noch aus der vermeintlichen Proletarisierung akademischer Berufsgruppen revolutionäres Potential, befürchtet der sozialdemokratische Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, HEINZ KUHN, aus einem angenommenen „Akademikerüberschuß“ „Sozialkonflikte völlig neuer Art“ (Landesparteitag der SPD in Essen, Januar 1973, zit. nach Frankfurter Rundschau, 18.1.1973, S. 5): „Die Weckung der Bildungsverantwortung, für die wir seit den fünfziger Jahren nachdrücklich werben, darf nicht zur – ich möchte sagen – Akademisierung der Nation führen wollen. Sie bedeutet Chancengleichheit auf höherem Leistungsniveau. Demokratische Chancengleichheit verschärft den Leistungswettbewerb, steigert den Leistungsanspruch. OTTO BAUER, der Führer der österreichischen Sozialdemokratie ... hat um die Jahrhundertwende das Wort geprägt von den ‚kulturellen Hintersassen der Nation‘. Er hat die Mobilisierung der Begabtenreserven in den sozial benachteiligten Schichten gefordert. Sie sollten konsumierend und produzierend nach ihren Begabungen an die Kulturgüter herangeführt werden, durch Demokratisierung der Bildungschancen dazu befähigt und so die Vielfalt und der Reichtum der nationalen und europäischen Kultur vermehrt werden. Aber nirgendwo ist damit die Forderung verbunden worden, daß jeder mit einem akademischen Diplom ausgestattet werden sollte. Im Gegenteil: Auch der Arbeiter, Arbeiter bleibend, sollte in seiner beruflichen Leistung so qualifiziert, in seiner Allgemeinbildung so bereichert werden, daß er als selbstbewußter und selbstentscheidungsfähiger

stärker von der realen Basis der bürgerlichen Überfüllungsideologie überzeugt –, „daß man bereits innerhalb der Kreise der Studierenden von einem Proletariat, von einem wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Proletariat im wahrsten Sinne sprechen kann“ (zit. nach RIEMER 1932, S. 556). BEBEL fällt auf die Überfüllungsideologie seiner Zeit herein. Er erkennt nicht, daß das Schlagwort vom akademischen Proletariat die fast geniale, verbale Fassung einer bewußt eingesetzten Abwehrstrategie der herrschenden sozialen Schichten und politischen Gruppen gegenüber reformbereitem Bürgertum, aufstiegsmotiviertem Kleinbürgertum und politisch aktivem Proletariat beinhaltet. In der seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts entfachten Überfüllungsdiskussion dienen die Schlagworte vom „Bindestrichproletariat“ zur optimalen Legitimierung bestehender Herrschaftsstrukturen. Der Bevölkerungsmehrheit als Volksweisheit, „Schuster bleib bei deinem Leisten“, eingeprägt, sollen sie *Motivationssperren zum Qualifikationserwerb* in einem politischen System bilden, das formalrechtlich freien Zugang zu höheren Schulen und Universitäten gewähren muß. Das auf „Ruhe und Ordnung“ festgelegte Denken des unteren und mittleren Bürgertums wird durch die Androhung der Gefahr der Proletariermassen in Fabriken und Universitäten aufgerüttelt. Seine Angst, *ins Proletariat abzusinken*, soll ihr Pendant in der Furcht finden, *ins Proletariat aufzusteigen*.

Zu 3: Durchsetzung des „sozialen Klassenschulsystems“

Die Schulpolitik des preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten VON GOSSLER steht während seiner gesamten Amtszeit (1879–1881 ist VON GOSSLER Unterstaatssekretär unter Kultusminister VON PUTTKAMER, von 1881 an bis 1891 ist er Kultusminister) unter der besonderen Zielsetzung einer rigorosen Einschränkung des Besuchs der höheren Schulen durch die Kinder der unteren und mittleren sozialen Schichten⁶. Die Legitimation der konservativen Bildungspolitik beziehen Kultusministerium und die „herrschenden Klassen“ aus dem Krisenvokabular ihrer Zeit. Aus dem „Elend der Überproduktion“ in der Wirtschaft wird das „Elend“ der behaupteten Überfüllung akademischer Berufsgruppen (WEHLER 1972, S. 121; VON GOSSLER, 6. März 1889, S. 842). Für VON GOSSLER ist eine der „wichtigsten, bedeutsamsten und verantwortlichsten [Fragen] für die Unterrichtsverwaltung“ und für

Bürger gleichwertig mitentscheiden kann. Heute scheint mir: Manche steuern bewußt, oder, wie ich meine, unbewußt, auf eine neue Klassengesellschaft hin: Was die Hände beschmutzt, wird von Gastarbeitern ausgeübt. Was die Deutschen beruflich ausüben, wird vollakademisiert. Sozialkonflikte völlig neuer Art könnten so entstehen, auch die Proletarisierung des Akademikerüberschusses gehört dazu: In Schweden, wo die grundsätzlich richtige Politik der Weckung der Bildungsverantwortung am ehesten begonnen hat, ist nach den jüngsten Meldungen jeder 5. Studienabsolvent arbeitslos.“ KÜHN übersieht – oder will übersehen – daß bei unverändertem Schul- und Berechtigungssystem und bestehender Sozial- und Berufsstruktur der Arbeiter zwar Arbeiter bleibt, aber nicht „selbstbewußter und selbstentscheidungsfähiger Bürger“ werden kann.

6 GOSSLER faßt 1889 vor dem preußischen Abgeordnetenhaus sein Programm mit den Thesen zusammen: „Die Herstellung eines richtigeren Verhältnisses der höheren Bildungsanstalten zur Einwohnerzahl, eine Minderung der Anstalten, eine Erschwerung von Neugründungen, eine Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer namentlich zuungunsten der lateintreibenden, insbesondere gymnasialen, höheren Anstalten“ (1889, S. 844). „Wir müssen uns darüber klar werden, daß die Entwicklung unseres Volkes, unserer Gebildeten nicht nach der rein akademischen Bildung zu befördern ist, sondern wir müssen uns immer gegenwärtig halten: Wie viel braucht ungefähr das preußische Volk für das akademische Studium, für die Füllung derjenigen Klassen, die ... man zu den sogenannten herrschenden Klassen rechnet?“ (ebd., S. 841)

die „gesamte staatliche Entwicklung“, „inwieweit eine Überproduktion Gebildeter stattfindet und inwieweit der Staat Maßregeln treffen kann, um die Gebildeten angemessen unterzubringen“ (VON GOSSLER, 17. März 1882, S. 930)⁷. Das Ministerium soll alle Anstrengungen darauf richten, „die Überproduktion an wissenschaftlich und akademisch Gebildeten hintan zu halten“ und erreichen, daß „die Zahl der höheren Unterrichtsanstalten allmählich abnimmt“ (VON GOSSLER, 4. März 1889, S. 764). „Es ist sehr leicht zu sagen: Jeder ist seines Glückes Schmied, jeder sehe, wo er bleibe“, aber wenn „die Zahl der akademisch Gebildeten unangemessen wächst, unter gleichzeitiger Verminderung der Möglichkeit, daß sie eine ihren Kräften, ihrer Vorbildung und den aufgewandten Mitteln entsprechende Stellung erhalten, [ist] dies nicht allein nationalökonomisch ein Unglück ..., sondern auch politisch“ eine Gefahr für den Staat und die Kirche; „ein Unglück ... für die wichtigsten politischen und sozialen Beziehungen“ (VON GOSSLER 1888, S. 251)⁸.

Die 44 Teilnehmer der Schulkonferenz von 1890 vertreten konsequent die von VON GOSSLER eingeleitete soziale Selektionspolitik. Der preußische Landtagsabgeordnete VON SCHENCKENDORFF läßt an den Motiven der Regierung zur Einberufung des Sachverständigenausschusses keine Zweifel. Es geht weder um philologische noch pädagogische Probleme, sondern um eine sozialpolitische Entscheidung: Die „Gymnasien zu entvölkern, und das Geistesproletariat, welches aus diesen Schulen herauswächst, zu vermindern“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 331). Die Gymnasien haben nach der Eröffnungsansprache WILHELMS II. das „Übermenschliche geleistet“ und „eine allzu starke Überproduktion der Gebildeten zuwege gebracht“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 70–76). Die den Lehrerkollegien vorgeworfene mangelnde Unterstützung bezieht sich weniger auf die politische Sozialisation der Gymnasiasten als auf die zu starke Expansion der Gymnasialschüler aus unteren sozialen Schichten. In den Gymnasiasten aus dem nichtakademischen oder materiell nicht abgesicherten Bürgertum (WILHELM II. spricht von den „sogenannten Hungerkandidaten“) vermuten Ministerium und Konferenzteil-

7 Die erste parlamentarische Diskussion der achtziger Jahre über die Überfüllung der Universitäten findet in den vorausgehenden Sitzungen zum Universitätshaushalt statt (34. Sitzung 14. März 1882, 35. Sitzung 15. März 1882). Der Abgeordnete WINDTHORST beklagt sich in der 34. Sitzung über die Verhältnisse der Privatdozenten an den preußischen Universitäten. Der Abgeordnete VIRCHOW bezieht in seiner Antwort auf WINDTHORST (35. Sitzung) die Überfüllungssituation mit ein. „Das einzige Verhältnis, welches nicht geringe Schwierigkeiten darbietet, beruht nach meiner Meinung darin, daß die Universitäten die doppelte Aufgabe, welche man ihnen im allgemeinen stellt, die Wissenschaft zu pflegen und zugleich Unterricht zu erteilen, nicht in dem Umfange befriedigen zu können, in denen sie sich mit einer gewissen Sicherheit bewegen können.“ VIRCHOW hält diese Situation 1882 noch für normal und notwendig. „Ja aber, meine Herren, wo in der Welt ist denn überhaupt eine derartige Einrichtung vorhanden? Wenn die jungen Juristen ihre Studien vollendet haben und sich in die Praxis hinausmachen, müssen sie doch auch warten, bis eine Vakanz da ist; man kann doch nicht neue Gerichte einrichten, bloß um die unbeschäftigten Assessoren anzustellen. So wird es, glaube ich, nie in der Welt möglich sein, so viel Ordinariate zu schaffen, um all' den Extraordinarien, welche Sehnsucht haben, Ordinarien zu werden, Stellen offen zu halten, und noch weniger ist das möglich, wenn allen Privatdozenten Stellen gegeben werden sollten.“

8 GOSSLER erklärt in der gleichen Rede: „Junge Leute, die mit Kenntnissen ausgestattet sind, welche sie unmittelbar für das praktische Leben verwenden können, die ... noch ihre gesunden Knochen haben, ihre gesunden Organe, ihre gesunden Glieder, finden unter Umständen leichter ein Unterkommen; aber ein junger Mensch, welcher 20 Jahre mindestens seines Lebens ein einer unmittelbaren praktischen Berufsart abgewandtes Studium betrieben hat, und der es als eine absolute Unmöglichkeit ansieht, seinen Kräften entsprechend ein Gewerbe zu ergreifen, wird naturgemäß ein Feind der bestehenden Verhältnisse“ (1888, S. 251).

nehmer die späteren Führer der Arbeitermassen. Das Überfüllungsproblem liegt für die Mehrheit der Teilnehmer in der „gesamten sozialen Entwicklung, welche die unteren Klassen ... reizt, sich einen besseren Platz in der Gesellschaft zu erobern“ (KROPATSCHECK in SCHULKONFERENZ 1890, S. 744). Die gleichen sozialen Gruppen, die über die Struktur des Schulsystems ihre Privilegien für sich und ihre Nachkommen absichern wollen, ereifern sich über die Qualifikationsansprüche aufstiegsorientierter Eltern oder Kinder, über „das Streben, irgendwo ein staatliches Unterkommen zu finden“ (ebd.). Der Mittelstand, „der viel zu sehr zum Studium und auch zu den subalternen Karrieren“ neigt, soll „wieder zur praktischen Arbeit“ gezwungen werden (HOLZMÜLLER in SCHULKONFERENZ 1890, S. 692, S. 755). VON GOSSLER beklagt sich vor dem preußischen Abgeordnetenhaus darüber, daß die unzähligen Schulreformvorschläge, mit denen sein Ministerium konfrontiert werde, von „sehr eng begrenzte[r] Erfahrung und ein[em] sehr stark ausgeprägte[n] Subjektivismus“ bestimmt würden (VON GOSSLER, 6. März 1889, S. 838). Aber er lastet – wie die Teilnehmer der Konferenz von 1890 – den „falsch verstandenen Bildungstrieb der Eltern“ nur den sozialen Schichten an, die für ihre Kinder Schulqualifikationen zum sozialen Aufstieg, nicht aber zur Absicherung bestehender Privilegien beanspruchen: den „kleineren Grundbesitzern, Subaltern- und Unterbeamten, kleinen Gewerbetreibenden und Handwerkern“, die nicht „den Mut oder nicht die Einsicht“ haben, „ihre Kinder dem Stande wieder zuzuführen, aus dem sie hervorgegangen sind“. In „Folge der Erschütterung auf wirtschaftlichem Gebiete [werden] eine Menge Elemente den Gymnasiallehranstalten zugeführt ..., die früher sicherlich bei Handel, Gewerbe und Industrie ihr Unterkommen gesucht und gefunden hätten, jetzt aber einer Gelehrtenbildung und namentlich dem Beamtentum zustreben“ (VON GOSSLER, 17. März 1882, S. 930f.). Die Bildungschancen der Mehrheit sollen durch die „Bedürfnisse und Lebensverhältnisse“ der durch Schulqualifikation privilegierten Gruppen begrenzt werden (vgl. SCHENCKENDORFF in SCHULKONFERENZ 1890, S. 331).

Die Bedeutung der Schulkonferenz von 1890 liegt nicht in der strategischen Auseinandersetzung über den Wert der alten Sprachen, die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums und die Stellung der Realgymnasien, sondern in der Koalition aller vertretenen Richtungen gegen die Bildungschancen der Bevölkerungsmehrheit insgesamt und gegen die größere Zahl der bisherigen Schüler der höheren Schulen – die Frühabgänger – im besonderen. Legitimiert und rationalisiert durch die Überfüllungsdiskussion, steigert sich die bisher latente Diskriminierung der Frühabgänger zur Verdrängung aus den höheren Schulen, vollzieht sich damit der endgültige Funktionswandel der neunjährigen Vollanstalten, besonders der Gymnasien, zu grundständigen Eliteschulen (vgl. BUECK 1884; THIEL in SCHULKONFERENZ 1890, S. 114; ALBRECHT in SCHULKONFERENZ 1890, S. 734; bes. PAEHLER in SCHULKONFERENZ 1890, S. 412, S. 486)⁹.

9 Im Einleitungsreferat zur 2. Sitzung der Generalversammlung des Vereins für Sozialpolitik von 1884 faßt der Generalsekretär des Vereins, BUECK, die Argumentation der Schulpolitiker prägnant zusammen: „Die Bildung aller derjenigen Leute, die aus den unteren und den mittleren Klassen dieser Anstalten [der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen] abgehen, ist ... ebensowenig wert, wie ein ... Gebäude, welches zwar die Ringmauern hat, aber ein Dach niemals erhält.“ „Dieser Institution verdanken wir ... die große Masse von Halbwissenden, von Halbgebildeten, die sich für die Arbeit zu gut halten, die also dem niederen Kaufmannsstande, dem Subalternbeamtenstande zuströmen, ... in den seltensten Fällen aber eine befriedigende Existenz erreichen, sondern diejenigen Kreise vermehren, die heute den Staat und die Gesellschaft durch ihre Unzufriedenheit bedrohen.“ Man kann den sozialen Selektionsprozeß der höheren Schulen nicht besser charakterisieren als durch einen Bericht während der Konferenz von 1890, in dem ein

Das durch Besitz oder Bildung privilegierte Bürgertum erkennt aber zugleich, daß sich die eigenen Privilegien nur erhalten lassen, wenn Selbstrekrutierung und Lebensqualität verschleiert werden. Entschiedenes Engagement für die spezifischen Interessen des Mittelstands und der Unterschicht überlagern die Abwehrstrategien gegen ihre soziale und politische Gleichberechtigung. „Wenn wir die Meinung im Volke erwecken, daß die altklassische Bildung ... die vorzüglichste ist, so werden wir nicht erreichen, was wir erreichen wollen: eine Entlastung der Gymnasien; denn ein jeder wird dahin streben, seinen Kindern die weitgehendste, beste Bildung angedeihen zu lassen“ (KASELOWSKY in SCHULKONFERENZ 1890, S. 756)¹⁰. Das „Volk“ – bei SPRANGER wenige Jahrzehnte später die „Volkskultur“ – wird mystifiziert, um den realen Abstand zwischen Elite und Masse zu überdecken. Die Althilologen begreifen, daß ihre offene Verachtung des banausischen Gewerbes Aufstiegswünsche stimuliert und ihre Elitestellung gefährdet. Die faktische Selbstverleugnung erreicht ihren Höhepunkt in dem Vorschlag eines Gymnasiallehrers, auch einige Akademikerkinder auf Volks- und Mittelschulen zu schicken und ein Handwerk erlernen zu lassen, um die Anerkennung der körperlichen Arbeit durch die geistige Elite zu demonstrieren.

Die konsequente Realisierung eines sozialen Klassenschulsystems dürfte nur drei allgemeinbildende Schultypen bestehen lassen: niedere, mittlere und höhere Schulen (nicht aber verschiedene Typen auf einer Ebene: z.B. Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, vgl. dazu SCHULZE in SCHULKONFERENZ 1890, S. 777 f.). Dies aber hätte

Gymnasialdirektor die Aufnahmemodalitäten seiner Anstalt schildert: „Ich habe es in den letzten Jahren erreicht, daß die Schülerkategorien, die in das Gymnasium eingetreten sind, sich wesentlich verändert haben. Früher nahm ich bei der Anmeldung alles, was kam, zur Prüfung an. Da ich an einer städtischen Anstalt wirkte und das Kuratorium sagte: ‚Wir müssen Schüler haben, das Schulgeld muß herausgebracht werden‘, so blieb mir nicht viel anderes übrig ... Als mir dann aber die Folgen davon klar wurden, daß Kinder aus den untersten Beamtenkategorien und den Handwerkerkreisen sich in das Gymnasium eindrängten, änderte ich meine Praxis. Ich sagte mir: Du mußt ein Halt gebieten ... Kommt nun ein biederer Handwerksmann oder vielmehr die Frau desselben ..., dann frage ich: Was ist Ihr Mann? Die Frau antwortet: Schuhmachermeister! Ich entgegne ihr: Weshalb bringen Sie mir Ihren Sohn? Die Frau antwortet: Mein Mann hat ein so abscheuliches Geschäft, ... der Junge soll etwas Besseres werden. Nun sehe ich mir die Zeugnisse an. Finde ich, daß er das Prädikat ‚sehr gut‘ oder ‚gut‘ in allen Fächern hat, so lasse ich mit mir reden. Wenn dies nicht der Fall ist ..., so sage ich der Mutter: ‚Das geht nicht, Du schadest Deinem Kinde ...‘. Es ist besser, das Kind geht einfach weiter auf die Elementarschule“. Der Gymnasialdirektor beendet die Demonstration der sozialen Auslese seiner Schüler mit einer an sich selbst gerichteten Mahnung, die die Zielsetzung der gesamten Schulkonferenz enthält: Dem „möchte ich entgegentreten, daß fort und fort Handwerker und Unterbeamte aus törichter Eitelkeit ihre Kinder in die ‚vornehmen‘ Schulen bringen ...“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 412, 486).

- 10 Der Gymnasiallehrer KROPATSCHEK, Mitglied des Reichstages und des Hauses der Abgeordneten, erklärt auf der Schulkonferenz von 1890: „Wir werden außerstande sein, diese zuströmende Fülle ungeeigneter Elemente von der Schule fernzuhalten, wenn nicht unsere ganzen sozialen Verhältnisse sich ändern. Solange wir z.B. einen Handwerkerstand haben, der für die große Menge derjenigen, die eigentlich Handwerker werden sollten, keinen genügenden Reiz mehr bietet, ... werden wir es auch erleben, daß Elemente, welche vielmehr zu diesem Berufe sich wenden sollten, auf den höheren Schulen versuchen werden, etwas zu erreichen oder zu ersitzen, wozu sie von vornherein gar nicht bestimmt gewesen sind“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 744). H.-J. HEYDORN kommt in seinem Aufsatz „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts“, Berlin 4. bis 17. Dezember 1890 (H.-J. HEYDORN/G. KONEFFKE 1973, S. 179–215) aus einer ungenauen Kenntnis des Strukturwandels des Schulwesens heraus zu einer falschen Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten des humanistischen Gymnasiums. Im Gegensatz zur HEYDORN/KONEFFKESchen Interpretation wird das humanistische Gymnasium *nicht* verdrängt, sondern gerade zur Eliteschule der höheren akademischen Schichten *aufgewertet*.

für die akademisch vorgebildeten Beamtengruppen und Freiberufe schwerwiegende Nachteile: (1) Die Altphilologen müßten bei einem Einheitsgymnasium auf die Vorrangstellung ihrer Fächer verzichten, Realgymnasium- und Oberrealschullehrer und ein großer Teil künftiger Lehrer, Lehramtskandidaten aller Fächer auf Avancement in Oberlehrerstellen. Eine Reduzierung der bestehenden Oberstufen und damit höheren Besoldungsgruppen wäre unvermeidlich. (2) Die Kinder der Akademiker müßten in einem Schulkomplex mit Kindern der unteren Beamtenkategorien und des gewerblichen Bürgertums um die Qualifikation für die limitierten sozialen Positionen konkurrieren.

Um die reale Privilegierung durch Gymnasialberechtigungen fortzusetzen, die Berufswahlperspektiven für Kinder nichtgymnasialorientierter Eltern zu begrenzen, das bestehende Stellenangebot für akademische Lehrergruppen zu erhalten und die Altsprachendominanz des Gymnasiallehrplans und damit die Funktion der Philologie für die Sozialisation der höheren Beamten zu garantieren, stimmen die Gymnasialvertreter auf der Schulkonferenz von 1900 der formalrechtlichen vollen Gleichberechtigung aller neunjährigen höheren Lehranstalten zu. Die unangetastete Berechtigungsfunktion der alten Sprachen betont die besondere Funktion des Gymnasiums als Bildungsanstalt für die traditionellen akademischen Berufskarrieren. Auf der Schulkonferenz von 1890 stimmten zunächst Gymnasialvertreter und Oberrealschulrepräsentanten gegen die Realgymnasien. Die Oberrealschulen wurden 1890 bevorzugt, weil man sich durch die Bedrohung der Existenzfähigkeit der Realgymnasien eine Einwirkung auf die städtische Schulpolitik erhoffte. Die Stadtverwaltungen sollten gezwungen werden, ihre Schulpolitik dem allgemeinen, konservativen Trend anzupassen. Die hauptsächlich von ihnen getragenen Realgymnasien wurden von Regierung und Konferenzteilnehmern bewußt als Druckmittel eingesetzt. Ihre reale Auflösung stand – nach heutiger Einschätzung der Realschulentwicklung – niemals zur Diskussion. Das Kultusministerium gesteht Realgymnasien und Oberrealschulen die volle Anerkennung zu, um die Gymnasien damit erst zu den eigentlichen Eliteschulen des akademischen Bürgertums zu erheben (zu „Kadettenhäusern der Universitäten“, vgl. UHLIG in SCHULKONFERENZ 1890, S. 90), und das einmal befürchtete „Übel der Überfüllung der gelehrten Berufsarten“, d. h. der Berufsgruppen mit Gymnasialqualifikation, für immer auszuschalten. Nur der Abiturient eines Gymnasiums kann sich ohne weitere Zusatzprüfungen für alle Fächer immatrikulieren. Der Mehrheit nicht akademisch vorgebildeter Eltern wird dieser reale, qualitative Unterschied zu den formal gleichberechtigten zwei anderen Typen kaum bewußt (vgl. HAUCK in SCHULKONFERENZ 1900, S. 11–13; HARNACK in SCHULKONFERENZ 1900, S. 17; ARENDT, 6. März 1889, S. 835f.)¹¹.

11 HAUCK trifft 1900 die korrekte Einschätzung der Gleichstellung der höheren Schulen: „Im großen und ganzen werden die Verhältnisse bleiben, wie sie seither waren; es wird sich von selbst verstehen, daß, wer Philologie studieren will, nach wie vor das Gymnasium besucht“ (SCHULKONFERENZ 1900, S. 11). – HARNACK erklärt auf der gleichen Konferenz: „Aber bei den drei großen Anstalten ist ja immer ein Doppeltes ins Auge zu fassen, was für sie charakteristisch ist: Erstens die besonderen Fach- und Spezialkenntnisse, ... und zweitens die Art der allgemeinen Bildung. Ihre Höhe ist gleich, aber die Art ist doch unzweifelhaft verschieden. Nun kann ich wohl einem Juristen in einem Zwischenexamen nachträglich die Spezialkenntnisse, die nötig sind, durch ein ein- oder zweijähriges Studium des Griechischen und Lateinischen vermitteln ..., aber die eigentümliche Art von langsam und stetig angeeigneter humanistischer Bildung kann ich ihm nachträglich durch schnelle lateinische und griechische Kurse unmöglich geben. Jene humanistische Bildung muß ich aber, soweit meine Kenntnisse in diesen Dingen reichen, für die zweckmäßigste halten, wo es sich um Einwirken auf Personen und auf politische Verhältnisse im weitesten Sinne des Wortes handelt; ja ich glaube, sie ist durch nichts anderes zu ersetzen“

Die Gleichstellung der Typen entspricht einer sozialen Steuerung, die BURTON R. CLARK in seinem Aufsatz (1960) als „*the Cooling-Out-Function in Higher Education*“ umschreibt (vgl. CLARK 1974). Die Realität begrenzter Möglichkeiten für Universitätsqualifikationen erzwingt zur Absicherung der privilegierten Berufsgruppen eine Veränderung der Schulwahl- und Berufswahlperspektive der aufstiegsmotivierten Bevölkerungsgruppen. Innerhalb des höheren Bildungswesens werden Typen institutionalisiert – in den USA: Junior Colleges –, die unter dem Anschein der gleichen Möglichkeiten wie die traditionellen Typen nur begrenzte Studien- und Berufswahlmöglichkeiten – vornehmlich außerhalb der Berufsfelder der privilegierten Gruppen – eröffnen. Unterschiedliche Curricula und Zeitdauer der Nebentypen, zuerst durchgesetzt, um die Typen mit Vollberechtigungen von Absolventen aus niederen sozialen Schichten zu entlasten, dienen dann der Legitimation der in den Nebentypen bestehenden Begrenzungen und Vorgaben der Berufswahl und fördern eine Objektivierung der scheinbaren Ausleseprozesse im Gesamtsystem. Nach CLARK ist es entscheidend, daß das Degagement der aufstiegsorientierten Eltern und ihrer Kinder verschleiert wird, daß formal gleiche Möglichkeiten angeboten werden, die real schrittweise reduziert werden.

Das abgestufte Typensystem scheint zudem den differenzierten Qualifikationsansprüchen der Gesellschaft zu entsprechen. *Seine scheinbare Zweckrationalität täuscht eine Funktionalität der Teilsysteme vor.* Prüfungs- und Berechtigungswesen werden zu einem Instrument der bürgerlichen Gesellschaft, das den Privilegierten jenes Privileg verschafft, nicht als sozial privilegiert, sondern als besonders begabt und leistungsfähig zu erscheinen (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 228). Die dem Bildungswesen zugeschriebenen Selektionsfunktionen überzeugen die Unterprivilegierten um so leichter davon, daß ihre Berufsmöglichkeiten auf ihren Mangel an Fähigkeiten oder Leistungen beruhen, je weniger sie diesen Prozeß auf Grund ihrer begrenzten Reflexionsfähigkeit durchschauen können.

Die Typendifferenzierung ermöglicht die Durchsetzung von Leistungskriterien ohne Einbezug der höheren sozialen Schichten. Entsprechend der sinkenden Bedeutung eines Typs für deren Reproduktion (besonders der akademischen Berufsgruppen) werden die sozialen Auslesemechanismen durch schulinterne Leistungskriterien ersetzt (im Prinzip: soziale Auslese vor Eintritt ins Gymnasien, Förderung im Gymnasium; Leistungswettbewerb in der Realschule). Die Überfüllungsdiskussion im 19. Jahrhundert führt nicht zu einer Auseinandersetzung über die Verschärfung der schulischen Selektionsprozesse in

(SCHULKONFERENZ 1900, S. 17). – Nach MEYERS KONVERSATIONSLEXIKON VON 1887 wird der Begriff „Handelskrise“ als Bezeichnung der wirtschaftlichen Depression falsch angewendet. „Unter Krisis versteht man in der Medizin nur ein gewisses Stadium der Krankheit, und zwar im Sinn der alten Ärzte, solche Wendungen derselben, welche durch wirkliche Abscheidung krankhafter Stoffe und deren Entfernung aus dem Körper herbeigeführt werden.“ Im Sinn der neueren Medizin „Entscheidungen, welche eine rasche Besserung mit sich bringen“. Als Charakterisierung der Schulreform in der Depressionszeit hat der Begriff nach dieser Definition dagegen seine volle Berechtigung: Im Sinne der alten Medizin wird durch die wirkliche Abscheidung der für die akademischen Berufsgruppen krankhaften Stoffe, der Frühabgänger, eine Wendung des bisherigen Schulwesens angestrebt, der nach der Begriffsinterpretation der neuen Medizin zu einer raschen Besserung der Selbstrekrutierung und sozialen Absicherung führen soll. Der angestrebte Zustand einer „vollkommenen Gesundheit“ wäre nach der Zielsetzung der von der Schulreform profitierenden sozialen Gruppen derjenige, in welchem Gymnasialbesuch und Abiturqualifikation mit Studienwunsch und Stellenangebot „sich vollkommenes Gleichgewicht“ hielten.

den qualifikationsvermittelnden Typen, besonders im Gymnasium, sondern im Gegenteil zur Entwicklung von Strategien, die Leistungsselektion aufheben und durch soziale Selektion ersetzen. Die Ausleseprozesse werden aus den Schultypen mit Berechtigungen ausgelagert und durch eine scheinbar freiwillige Selbsteliminierung der Schülermehrheit ersetzt: Nicht die Leistung der Schüler innerhalb eines Schultyps entscheidet über die möglichen Berufschancen, sondern die Information und Motivation der Eltern bei der Schultypenwahl.

Bereits in der Zirkularverfügung von 1882, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen, werden wie in der Eröffnungsrede des Kaisers vor der Schulkonferenz von 1890 Überfüllungsproblematik und Überbürdungsklagen nebeneinander abgehandelt. Obwohl der Minister 1882 den Andrang zu den höheren Schulen beklagt, sollen die neuen Lehrpläne und Prüfungsordnungen vor allem den Leistungsdruck der Gymnasien mildern. Die „Individualität“ des Schülers, der sozial berechnete Anspruch seiner Eltern, soll seine Bildungsmöglichkeit bestimmen und die „wohlwollende Ermunterung des ... noch nicht ausreichend erfolgreichen Fleißes“ gewährleisten (*Circular-Verfügung*, S. 240)¹². Nach VON GOSSLER muß „jeder junge Mensch mit mittelguter Begabung, mit einem einfachen mittelguten Fleiß ... das Ziel des Gymnasiums erreichen“ (VON GOSSLER, 6. März 1889, S. 843). Die von ihm vor dem Abgeordnetenhaus 1889 gestellte Frage „Wie wir unsere Schulen entlasten und die ungeeigneten Elemente von uns fernhalten könnten?“ bezieht sich nicht auf die leistungsschwachen Schüler der höheren sozialen Schichten, sondern auf die leistungsstarken Schüler der unteren sozialen Schichten.

Die Argumente, die die Gymnasialpädagogen SCHRADER und UHLIG auf der Konferenz von 1890 gegen eine einheitliche höhere Schule vortragen, stützen sich vornehmlich auf die Ablehnung schulischer Leistungsselektion (vgl. SCHULKONFERENZ 1890, S. 78f., S. 727f.). Nach UHLIG entscheiden über den Lernerfolg der Schüler nicht die Lehrer mit ihrem Urteil über Lernmöglichkeiten und -geschwindigkeiten der Schüler, sondern die Eltern mit ihrer dem Schulbesuch vorausgehenden Entscheidung über den anzustrebenden Abschlußlevel ihrer Kinder (SCHULKONFERENZ 1890, S. 78f.). Die Schule soll nach der Zirkularverfügung von 1882 „über die ihr angemessene Dimension“ nicht hinausgehen. Die Lehrer besitzen nach UHLIG weder die fachliche Kompetenz noch die soziale Berechtigung, das Elternrecht zu begrenzen. „Je länger man pädagogische Erfahrungen macht, desto mehr Fälle erlebt man, wo man einen in unteren Klassen recht schwerfälligen oder zerfahrenen, zum Studium scheinbar ganz unbefähigten Jungen sich in den obersten Klassen trefflich entwickeln sieht“, umgekehrt wo „ein in den unteren Klassen sehr intelligent erscheinender Knabe später sich als wenig begabt zum Studium entwickelt“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 79)¹³. Durch Typengliederung mit unterschiedlichen

12 Auf dem Höhepunkt der Überfüllungsdiskussion beklagt VIRCHOW vor dem Preußischen Abgeordnetenhaus (1889, S. 849f.) das „Joch der uniformierten Schule“, die tägliche „Qual“ mit den „Kindern, wenn sie von dem Gymnasium nach Hause kommen. Es ist unglaublich, was man da für Anforderungen an sie macht“. Auf der Schulkonferenz 1890 erklärt VIRCHOW: „es ist die Aufgabe der Schule, nicht Zeugnisse, sondern fähige Menschen zu produzieren“ (SCHULKONFERENZ 1890, S. 119).

13 In den Veröffentlichungen der Vereinigungen der Freunde des humanistischen Gymnasiums warnt ein Gymnasialdirektor 1916 vor einer Unterschätzung der sozialen Herkunft (GRUNWALD 1916, S. 155f.): „Familienüberlieferung, geistige Inzucht, ... haben in Pfarrers-, Offiziers-, Juristen-, Adelskreisen ganze Generationen tüchtiger Männer hervorgebracht ... Es kann einer Familie nicht gleichgültig sein, wenn ein Glied so aus der Art schlägt, daß es die soziale

Berechtigungen werden nach SCHRADER „die höheren Berufsarten vor ... [sozial] minder berufenen ... Anwärtern geschützt“, können schulische Anforderungen an die Kinder aus den höheren sozialen Schichten erleichtert werden und das „Gepräge äußerer Abrichtung“ verlieren (SCHULKONFERENZ 1890, S. 728). Durch die Organisationsstruktur des Schulwesens soll erreicht werden, daß einerseits nur „entschiedene Talente“ ins akademische Bürgertum aufsteigen können, daß andererseits schichtenspezifische Förderung der Schüler aus den höheren sozialen Schichten sozialen Abstieg und gegenseitige Konkurrenz verhindert. Begabungsunterschiede, Leistungserfolg und innerschulische Selektion werden zur Legitimation der schichtenspezifischen Differenzierung des Schulwesens erst herangezogen, nachdem die Chancen der Kinder nichtakademischer Schichten in den bevorrechtigten Typen eines sich stabilisierenden sozialen Klassenschulsystems durch außerschulische Prozesse (die Selektion erfolgt außerhalb, nicht innerhalb der Schultypen) so beschränkt sind, daß man die Statusabsicherung für die Kinder einer Bevölkerungsminderheit pädagogische Selektion nennen kann. Die mit dem einzelnen Schultyp verbundenen Prüfungs- und Ausleseprozesse verdecken dann – durch die minimale Quote der Durchgefallenen – die Zahl der Schüler, die durch die Struktur des Schulsystems an den Prüfungen gar nicht teilnehmen können (BOURDIEU/PASSERON 1971, bes. Kap. 3).

In seinem Aufsatz von 1906 wird die soziale Funktion der Bildung für CONRAD zum entscheidenden Kriterium der sich verschärfenden Klassengegensätze. Er führte damit ungewollt den Nachweis, daß die von ihm geforderte und beeinflusste konservative Schulreform nicht Konsequenz funktionaler Anforderungen und wirtschaftlicher Bedingungen der Gesellschaft war, sondern Ergebnis sozialprotektionistischer Ständepolitik akademischer Berufsgruppen, für die die Nationalökonomie nur die Legitimation lieferte. Die von ihm in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten zur Abwehr der Überfüllung vorgeschlagenen Maßnahmen erscheinen CONRAD nur noch als „Palliativmittel, welche keine gründliche Abhilfe“ gewähren. „Der tiefer liegende Schaden ... liegt in den mittelalterlichen Reminiszenzen der Klassengegensätze, dem Bildungshochmut unserer besseren Gesellschaftsschichten, dem Mangel an Verständnis für die Bedeutung unseres Erwerbsstandes und seiner hohen geistigen Leistungen, die unsere Akademiker ebenso wenig zu beurteilen und zu würdigen wissen wie unsere Arbeiter“ (1906, S. 492). Während CONRAD am Ende des 19. Jahrhunderts den spezifisch deutschen Verhältnissen für die Überfüllungsproblematik nur eine „untergeordnete Rolle“ zuschrieb und für alle westeuropäischen Länder gemeinsame Ursachen zusammenstellte, hebt er 1906 gerade die deutschen Verhältnisse von den anderen Ländern ab (1891, S. 392). „In keinem Lande tritt der Bildungsdünkel so kraß hervor und ist so verbreitet, wie bei uns. Das ist ganz begreiflich, weil der Grad der Bildung die Menschen in ganz scharf abgegrenzte Kasten einreihet, aus der sich emporzuarbeiten kaum möglich ist und nur ganz wenigen hervorragenden Personen gelingt“ (1906, S. 484). Ein herausragender Grund für

Stufenleiter tief hinabsteigt; sie sucht zu retten, was zu retten ist und sagt sich wohl, daß die Überragenden dünn gesät sind und auch ein mäßiges Ingenium selbst in den führenden Ständen immer noch ein brauchbarer Arbeiter sein kann.“ Der Empfehlung eines Kollegen an eine Arztfrau, ihren in der Schule versagenden Sohn Handwerker werden zu lassen, antwortet nach der Meinung des eben zitierten Gymnasialdirektors die Mutter mit Recht: „Herr Direktor, mein Mann ist Arzt; ich habe drei Brüder: einer ist Amtsrichter, der zweite Offizier, der dritte Privatdozent. Können Sie sich in der Umgebung wirklich einen Handwerker vorstellen?“

CONRAD für den Zudrang zu den höheren Schulen liegt jetzt in den „beklagenswerten Klassengegensätzen“, die nach seiner Meinung in Deutschland schärfer hervortreten als in irgendeinem anderen Industriestaat. CONRAD erkennt am Beginn des 20. Jahrhunderts, daß die sozialen Gegensätze dadurch verschärft und extrem befestigt werden, „daß sie bereits auf das Schulzeugnis, also in frühester Jugend begründet sind“, daß sie „nicht auf dem Nachweis der erlangten Leistungsfähigkeit beruhen, sondern darauf, welcher Lehrgang durchgemacht und auf welcher Schulbank er zurückgelegt“ wird (1906, S. 484). Der durch die Schulorganisation begründete Klassengegensatz wird nach CONRAD durch die rigorose Abtrennung von höheren und subalternen Beamten, Angestellten und Arbeitern, „von akademisch Gebildeten, dem mit dem Zeugnis des Einjährigen Ausgerüsteten und denen, welche nur die Bildung der Bürger- oder wieder nur der Volksschule erlangt haben“ entscheidend gefestigt. CONRAD übersieht aber, daß nicht das Gymnasium mit „Gesamtschulfunktion“, sondern das Gymnasium in seiner reformierten Struktur als Privilegiertenschule die soziale Funktion der Bildung durch den im Schulwesen institutionalisierten Gegensatz zwischen Gebildeten und Ungebildeten, zwischen Berechtigten und Nichtberechtigten verändert. CONRAD stellt in seiner Analyse von 1906 alle von ihm zur Begründung einer konservativen Schulpolitik seit 1884 angeführten Faktoren in Frage¹⁴. Er begnügt sich mit der Aufforderung an die Regierung, mehr Bildung und mehr Lebenschancen für die Bevölkerungsmehrheit zu ermöglichen, Klassengegensätze zu mildern, soziale Mobilität zu erleichtern. Er erkennt nicht, daß die von ihm kritisierten Mißstände nur gelöst werden können, wenn die konservative Schulpolitik durch eine demokratische ersetzt wird¹⁵.

14 H. RIESE unterscheidet in einem Aufsatz zur Bildungsplanung (1968, S. 276f.) zwischen Limitationalität und Substituierbarkeit. Limitationalität im Berechtigungswesen bedeutet, daß Schul- und Hochschulqualifikationen nur für spezifische Berufsbereiche verwendbar sind. Substituierbarkeit ermöglicht die Verwertung der Qualifikationen für breite Tätigkeitsfelder. Limitationalität schließt eine niedrige Angebotselastizität der Berufsqualifikation ein, d.h. geringe Reaktionsmöglichkeiten des Angebotes auf Nachfrageänderungen nach Berufsqualifikationen. Substituierbarkeit erlaubt dagegen eine reibungslose Anpassung des Angebots an Bedarfsschwankungen für einzelne Qualifikationen. Bereits HARNACK weist auf der Schulkonferenz von 1900 (SCHULKONFERENZ 1900, S. 15) auf den „strengen Kastengeist der Fächer“ hin. Das Studium ist auf einen bestimmten Einzelberuf bezogen. Schul- und Hochschulexamen berechtigen für spezifische eng limitierte Ausbildungswege und Berufsbereiche. Die Laufbahnregelungen und Aufstiegsmöglichkeiten sind eng mit den spezifischen Schulabschlüssen gekoppelt. Die geisteswissenschaftlichen Fächer sind in Deutschland – im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern, wo eine humanistische Bildung Berufsmöglichkeiten in allen Tätigkeitsbereichen eröffnet (besonders in Wirtschaft und Industrie) – in ihrer Qualifikationsbreite besonders stark begrenzt. (Denn „Juristen und Architekten finden leicht ein Unterkommen in der Selbstverwaltung; welche Stadt aber erwählt einen Philologen zum Bürgermeister!“ In: GOTHISCHE ZEITUNG, 2. Mai 1893.)

15 Eine erste kritische Diskussion der hier und im folgenden Aufsatz vorgetragenen Thesen durch P. LUNDGREEN findet sich im 13. Beiheft (1977) dieser Zeitschrift, S. 316f.

Quellen und Literatur

- ARENDT: Rede. 28. Sitzung Haus der Abgeordneten, 6. März 1889. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Preußischen Hauses der Abgeordneten. Berlin 1889, S. 835f.
- BEBEL, A.: Rede vor dem Reichstag 12. Mai 1884. 3. Beratung des Gesetzentwurfes betreffend die Gültigkeitsdauer des Gesetzes vom 21. 10. 1878 gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstages. V. Legislaturperiode, IV. Session, 1884, 1. Band, 1. Sitzung, 6. März 1884 – 25. Sitzung, 12. Mai 1884, S. 543.
- BISMARCK, O. v.: Rede vor dem Reichstag 9. Mai 1884, 2. Beratung des Gesetzentwurfes betreffend die Gültigkeitsdauer des Gesetzes vom 21. 10. 1878 gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstages. V. Legislaturperiode, IV. Session 1884, 1. Band, 1. Sitzung, 6. März 1884 – 25. Sitzung, 12. Mai 1884, 23. Sitzung, S. 480.
- BORN, K. E.: Der soziale und wirtschaftliche Strukturwandel Deutschlands am Ende des 19. Jahrhunderts. Wiederabgedruckt in: WEHLER, H.-U. (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln/Berlin 1966, S. 271–284.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BUECK: Über die Einwirkung der Organisation unserer höheren und mittleren Schulen auf das soziale Leben und die Erwerbstätigkeit der Nation. In: Verhandlungen der am 6. und 7. Oktober 1884 in Frankfurt am Main abgehaltenen Generalversammlung des Vereins für Sozialpolitik, 2. Sitzung. In: Schriften des Vereins für Sozialpolitik 28 (1884), S. 78–92.
- CENTRAL-ORGAN für die Interessen des Realschulwesens 16 (1888).
- Cirkular-Verfügung, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen, Berlin 31. März 1882. In: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1882), S. 234–243.
- CLARK, B. R.: The „Cooling-out“-function in higher education. In: American Journal of Sociology 65 (1960); übersetzt in: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim 1974, S. 379–391.
- CONRAD, J.: Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre. Statistische Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung Preußens. Jena 1884.
- CONRAD, J.: Die Frequenzverhältnisse der Universitäten der hauptsächlichen Kulturländer auf dem Europäischen Kontinent. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 3. Folge, I (1891), S. 376–394.
- CONRAD, J.: Einige Ergebnisse der deutschen Universitätsstatistik. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 3. Folge, XXXII (1906), S. 433–492.
- GNEIST, R. V.: Der Rechtsstaat und die Verwaltungsgerichte. Nachdruck Darmstadt 1958.
- GOSSLER, VON: Rede, 36. Sitzung Haus der Abgeordneten, 17. März 1882. In: Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Preußischen Hauses der Abgeordneten. Berlin 1882, S. 930; Rede, 26. Sitzung Haus der Abgeordneten, 4. März 1889. In: Ebd., Berlin 1889, S. 764; Rede, 28. Sitzung Haus der Abgeordneten, 6. März 1889. In: Ebd., Berlin 1889, S. 844; Rede, 33. Sitzung Haus der Abgeordneten, 1888. In: Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens 16 (1888), S. 246–252.
- HOFFMANN, W. G.: Das Wachstum der deutschen Wirtschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Berlin 1965.
- KEHR, E.: Das soziale System der Reaktion in Preußen unter dem Ministerium PUTTKAMER. Wiederabgedruckt in: KEHR, E.: Der Primat der Innenpolitik. Hrsg. v. H.-U. WEHLER. Berlin 1970, S. 64–86.
- KOHN, M. L.: Soziale Klasse und Erziehungswerte der Eltern. In: HARTFIEL, G./HOLM, K. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973, S. 210–232.
- LEXIS, W.: Denkschrift über die den Bedarf Preußens entsprechende Normalzahl der Studierenden der verschiedenen Fakultäten, 2. Bearbeitung 1891, als Manuskript gedruckt.
- LEXIS, W.: Überproduktion. In: Handwörterbuch der Staatswissenschaften, 6. Bd., Jena 1894, S. 295–301.
- MEYERS KONVERSATIONSLEXIKON. 17. Bd., Leipzig 1890.
- MÜLLER, D.-K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.

- NEUHAUS, G.: Die berufliche und soziale Gliederung der Bevölkerung im Zeitalter des Kapitalismus. In: Grundriß der Sozialökonomik, IX. Abt.; Das soziale System des Kapitalismus, 1. Teil; Die gesellschaftliche Schichtung im Kapitalismus. Tübingen 1926, S. 360–459.
- NEUHAUS, G.: Die Bewegung der Bevölkerung im Zeitalter des modernen Kapitalismus. In: Ebd., S. 460–505.
- OFFE, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung, Teil I. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50.) Stuttgart 1975, S. 217–252.
- PETERSILIE, A.: Die Realschulfrage und die Statistik. In: Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens 6 (1878), S. 88.
- PETERSILIE, A.: Das Schulgeld. In: Zeitschrift des Königlich Preussischen Statistischen Büros 26 (1886), S. 191–213.
- RIEMER, S.: Sozialer Aufstieg und Klassenschichtung. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 67 (1932), S. 556.
- ROSENBERG, H.: Wirtschaftskonjunktur, Gesellschaft und Politik in Mitteleuropa, 1873–1896. Wiederabgedruckt in: WEHLER, H.-U. (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln/Berlin 1966, S. 225–253.
- ROSENBERG, H.: Große Depression und Bismarckzeit. Wirtschaftsablauf, Gesellschaft und Politik in Mitteleuropa. Berlin 1967.
- SCHULKONFERENZ, vgl. VERHANDLUNGEN.
- SOHM, R.: Kirchengeschichte im Grundriß. Leipzig 1888.
- VERHANDLUNGEN über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 4. bis 17. Dezember 1890, hrsg. vom Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin 1891, Nachdruck Glashütten 1972 (im Text abgekürzt zitiert als SCHULKONFERENZ 1890).

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem

Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts¹

Im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts treten in Deutschland wiederholt Diskrepanzen zwischen den Berechtigungsansprüchen von Schul- und Hochschulabsolventen und den zur Verfügung gestellten Berufspositionen auf. Diese Überfüllungssituationen werden begleitet von Überfüllungsdiskussionen, die einen spezifischen Stellenwert im Steuerungsprozeß des Bildungs-, Berechtigungs- und Laufbahnwesens einnehmen. Wir fassen Überfüllungssituation und -diskussion unter den Begriff der *Qualifikationskrise*. Qualifikationskrisen zeigen eine Störung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses an. Von der Analyse verschiedener historischer Phasen mit aktualisierten Qualifikationskrisen erwarten wir Aufschlüsse über den Stellenwert und die Funktion des Bildungswesens im gesellschaftlichen Prozeß.

Es scheint uns augenblicklich auf Grund des allgemeinen und unseres Forschungs- und Diskussionsstandes nicht möglich zu sein, zur Analyse von Qualifikationskrisen ein historisches und politökonomisches Theoriemodell anzulegen, das die Ursachen und Zusammenhänge des Phänomens im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang befriedigend erklären und die Grundlage einer empirischen Überprüfung sein könnte. Wir arbeiten deshalb mit einem Analysemodell, das folgende bewußte Einschränkungen vornimmt:

(1) Wir definieren „Qualifikationskrise“ zunächst als *Reduzierung des Einsatzwerts von Schul- und Hochschulabschlüssen im Hinblick auf Höherqualifizierungsmöglichkeiten im Bildungswesen und Einstellungs- und Aufstiegschancen im Berufslaufbahnsystem* innerhalb eines bestimmten Zeitraums. Wir definieren „Qualifikationskrisen“ also im Sinne von Berechtigungskrisen und lassen die *inhaltliche* Seite schulischer Qualifikationen außer acht. Trotzdem verwenden wir den umfassenden Begriff „Qualifikationskrise“, um die Tatsache anzudeuten, daß *Berechtigungskrisen* nicht nur Krisen der Berechtigungen sind, sondern immer auch eine Entwertung der hinter den formalen Schul- und Hochschulabschlüssen stehenden inhaltlichen Qualifikationen mit sich bringen. Es ist geradezu das Charakteristikum der Phasen von Qualifikationskrisen, die wir untersuchen, daß die *inhaltliche* Dimension von Bildung hinter Formalien wie Abschluß, Notendurchschnitt usw. zurücktritt.

¹ Das Analysemodell wurde im Rahmen eines Oberseminars entwickelt, in dem seit einigen Semestern bildungsökonomische Fragestellungen behandelt werden. In der Arbeitsgruppe 21 des 5. Kongresses der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, Duisburg 1976, wurde eine erste Übersicht über die vorläufigen Ergebnisse vorgelegt. Zu der in der Arbeitsgruppe geführten Diskussion vgl. auch HERRLITZ/TITZE 1976 und den Bericht von U. HERRMANN/G. FRIEDERICH im 13. Beiheft dieser Zeitschrift (1977), S. 309–325. An den Vorarbeiten für die Duisburger Tagung beteiligten sich besonders die Oberseminar-Teilnehmer P. DREWEK, H. MEISSNER, K. HARNEY. Leitung des Seminars: DETLEF K. MÜLLER.

(2) Wir konzentrieren uns zunächst nur auf Berechtigungen, die *höhere Schulen, Vollzeitberufsschulen und Hochschulen* verleihen.

(3) Wir beobachten zunächst nur den *öffentlichen Bereich* als Anbieter von Berufspositionen für höhere Qualifikationen, seine Finanzsituation und Politik.

Diese Einschränkungen lassen sich folgendermaßen rechtfertigen: In allen historischen Phasen von Qualifikationskrisen ging es zunächst und vor allem um das Verhältnis von Berechtigungen und Status *höherer* Berufspositionen. Das Volksschulwesen unterscheidet sich in Deutschland traditionell dadurch vom höheren Schulwesen, daß es keine Berechtigungen verleiht. Volks- und Berufsschüler sind von Qualifikationskrisen im höheren Bildungswesen allerdings immer betroffen und zwar negativ, da jede restriktive Maßnahme dort letztlich auf Kosten der Berufschancen der Volksschüler geht. – Die Übernahme in höhere Berufslaufbahnen richtete sich in Deutschland traditionell *nicht* nach einer jeweils erforderlichen *inhaltlich* bestimmten Qualifikation der Kandidaten, sondern nach deren *formalen* Schul- und Hochschulabschlüssen. – Der öffentliche Bereich ist in Deutschland traditionell der weitaus größte Anbieter (oft Monopolist) von Berufslaufbahnen für höhere Qualifikationen. Sein Verhalten ist deshalb entscheidend für die Realisierungschancen formaler Berechtigungen.

Unsere Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes nimmt eine scheinbare, in Wirklichkeit nicht gegebene Isolierung des Problems vor und läßt die von uns unbestrittene, aber zunächst ausgeklammerte Tatsache außer acht, daß die staatliche Politik im Hinblick auf schulische Qualifikationen und Berufslaufbahnen und Stellenpläne im öffentlichen Dienst keine unabhängige Größe ist. Wir beabsichtigen, die weiteren politischen, ökonomischen und sozialen Zusammenhänge, die in der empirischen Analyse zunächst ausgeklammert bleiben, später in einer zusammenfassenden Interpretation aspekthaft einzubeziehen.

Bei der Analyse historischer Qualifikationskrisen konzentrieren wir uns auf drei Fragekomplexe: Wie sieht das System der Reproduktion der Berufs- und Sozialstruktur durch Schule und Berechtigungswesen in Deutschland aus? Wie funktioniert es? – Durch welche Veränderungen welcher Teilbereiche werden Störungen im Gesamtzusammenhang des Reproduktionssystems ausgelöst? Mit welchen Wirkungen auf andere Teilbereiche? Welche Phasenabläufe zeigen die verschiedenen historischen Qualifikationskrisen? – Wie werden in einem Gesellschaftssystem der globalen Nichtplanung soziale Prozesse gesteuert? Welche Steuerungsinstrumente werden wo und wann eingesetzt, um in Zeiten von Qualifikationskrisen das alte oder ein neues Gleichgewicht im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß herzustellen?

Die Beantwortung dieser Fragekomplexe wollen wir durch eine empirische Erhebung folgender Faktoren einleiten:

- (1) die Entwicklung der Geburtenzahl, der Gesamtbevölkerung und schul- und hochschulabschlußrelevanter Altersjahrgänge;
- (2) die Entwicklung der Schul- und Hochschulstruktur, relevanter Schüler- und Studentenströme und Abschlüsse;
- (3) die Entwicklung der Laufbahnstrukturen im öffentlichen Dienst und der entsprechenden schulischen Eingangsvoraussetzungen;
- (4) die Entwicklung ausgewählter Stellenpläne im öffentlichen Dienst;
- (5) die Entwicklung des Umfangs und der Struktur der öffentlichen Haushalte.

Diese Daten sollen vor dem Hintergrund der allgemeinen politischen und wirtschaftlichen Entwicklung und der jeweiligen „Überfüllungsdiskussionen“ interpretiert werden. Das Analysemodell kann und soll auf verschiedene historische Phasen von Qualifikationskrisen angewandt werden, zum Beispiel auf die Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und Beschäftigungssystem in den zwanziger und dreißiger Jahren und seit Beginn der siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts. Unsere bisherigen Arbeiten konzentrierten sich auf erste statistische Erhebungen zu der Qualifikationskrise und den sie begleitenden öffentlichen Diskussionen in Preußen² während der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts. Im folgenden werden zur Erläuterung unseres Analysemodells die bisher zusammengestellten statistischen Daten, erste Interpretationsansätze sowie weiterzuvorgende Aspekte vorgestellt.

Zu 1: *Bevölkerungsentwicklung und Besuch höherer Schulen*
(vgl. Tabelle 1 und Abb. 1)

1.1. Die Entwicklung der Geburten und der Gesamtbevölkerung gelten in der modernen schulpolitischen Diskussion als wichtige Faktoren zur Beurteilung der Entwicklung des Schulbesuchs. Um zu brauchbaren Aussagen über den Zusammenhang der Bevölkerungsentwicklung und den Besuch höherer Schulen zu kommen, ist aber eine Differenzierung der Bevölkerung nach den für den Besuch der höheren Schulen relevanten Gesichtspunkten nötig. In einem ersten Schritt wurde aus den bevölkerungsstatistischen Unterlagen die für den Besuch höherer Schulen interessante Altersgruppe der 10¹/₂- bis 19¹/₂jährigen berechnet (vgl. Tabelle 1). Als erstes Ergebnis ergibt sich folgendes Bild: Die Bevölkerung Preußens nimmt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stetig zu (Abb. 1, Funktions-Verlauf a). Das gleiche gilt für die Entwicklung der Knabengeburten. Abgesehen von den Kriegsjahren 1870/71 sind keine markanten und für den späteren Schulbesuch bemerkenswerten Einbrüche oder Wachstumsphasen zu verzeichnen (Abb. 1, Funktions-Verlauf c). Die Gesamtzahl der Schüler an allen höheren Knabenschulen steigt im Untersuchungszeitraum ebenfalls an. Die Zunahme der Gesamtschülerzahlen an den höheren Knabenschulen ist aber zwischen etwa 1885 und 1895 deutlich abgeschwächt (Abb. 1, Funktions-Verlauf d); der prozentuale Anteil der Schüler an höheren Schulen an der Altersgruppe der 10¹/₂- bis 19¹/₂jährigen geht in diesen Jahren sogar zurück.

1.2. Die zeitgenössische Argumentation zur „Überfüllung“ bezog sich zunächst und vor allem auf die steigenden *absoluten* Zahlen der Schüler an höheren Schulen, der Abiturienten und Studenten³. Dieser Blickwinkel ist bei den politisch und administrativ Verantwortlichen bis zu einem gewissen Grad verständlich, da eine Zunahme der absoluten Schülerzahlen verstärkte schulpolitische Anstrengungen und einen erhöhten Finanzbedarf des Staates erfordern. Es fehlt in der zeitgenössischen Argumentation aber eine Berücksichtigung der Entwicklung des *relativen Schulbesuchs*. Die Zahlen der Tabelle 1 zeigen, daß in den Jahren, in denen von staatlicher und verbandspolitischer Seite eine Überfüllung der höheren Schulen und Hochschulen konstatiert und vor ihren Folgen gewarnt wird, die *Bildungschancen*, hier definiert als der Anteil der Schüler höherer Schulen an der Altersgruppe der 10¹/₂- bis 19¹/₂jährigen, abnehmen! Entsprechend den

2 Der Untersuchungsbereich Preußen bestimmt besonders den Zeitraum für die Datenerhebung: ab 1867 beziehen sich die statistischen Unterlagen auf die neupreußischen Gebiete. Als vorläufiger Schlußpunkt der erhobenen Zeitreihen wurde der Beginn des ersten Weltkriegs gewählt.

3 Vgl. dazu den in diesem Beiheft abgedruckten Aufsatz von D. K. MÜLLER.

damals dominierenden sozialdarwinistischen politischen und sozialen Orientierungsmustern (ZMARZLIK 1963) wurde eine stetige Zunahme der Geburten und der Gesamtbevölkerung als natürlich und wünschenswert eingeschätzt; sie galt als Grundlage der Lebenskraft und der wirtschaftlichen und militärischen Konkurrenzfähigkeit eines Staates. Die Auswirkungen der Bevölkerungsexpansion auf den Besuch höherer Schulen und Universitäten wurden aber nicht als natürliche Konsequenz, sondern als „ungesunde Überfüllung“ beurteilt. Diese Inkonsequenz kann nur so gedeutet werden, daß man auf seiten des Staates und der interessierten Berufsverbände den Geburten- und Bevölkerungszuwachs zwar als wachsendes Reservoir von Arbeitern und Soldaten gesehen hat, in bezug auf höhere Bildung und höhere Berufspositionen aber weiterhin – ungeachtet der sozialen und wirtschaftlichen Dynamik der Zeit – an tradierten berufsständischen Kategorien und Größenordnungen festhalten wollte.

1.3. Zur Erhellung der Zusammenhänge von Bevölkerungsentwicklung und höherem Schulbesuch sind weitergehende Untersuchungen in zweierlei Richtung nötig: Um die dabei ablaufenden sozialen Prozesse differenzierter verfolgen zu können, muß der Anteil der verschiedenen sozialen Schichten am Geburten- und Bevölkerungswachstum aufgeschlüsselt und müssen regionale Unterschiede der Bildungsmöglichkeiten – regional unterschiedliches Schulangebot und regional unterschiedlicher Schulbesuch – berücksichtigt werden.

Zu 2: Die Entwicklung der Typen im höheren Schulwesen und der typenspezifischen Schülerströme (vgl. Tabellen 2–5; Abb. 2–9, 13)

Wir beschränken uns im folgenden auf den Bereich des höheren Schulwesens, da die Entwicklungen im Hochschulektor in einem eigenen Beitrag behandelt wurden (HERRLITZ/TITZE 1976). Einleitend werden kurz die Grundzüge der Typenentwicklung im höheren Schulwesen Preußens im Verlauf des neunzehnten Jahrhunderts skizziert, es folgt eine Analyse der Tabellen und Skizzen zur Entwicklung der Schülerströme während der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, abschließend wird eine erste zusammenfassende Beurteilung der Entwicklungen im höheren Schulwesen Preußens in dieser Zeit versucht.

2.1. Nach der Institutionalisierung des öffentlichen Schulwesens am Beginn des neunzehnten Jahrhunderts (Schulpflicht, staatliche Aufsicht, öffentliche Finanzierung, Abitur und Einjährigenabschluß, Prüfungs- und Berechtigungsregelungen, staatliche Rahmenpläne, Lehrerbildung) entwickelte sich im Verlauf dieses Jahrhunderts aus einem Konglomerat unterschiedlichster Bildungs- und Schulformen das moderne deutsche Schulsystem. Der bis 1892 abgeschlossene Strukturwandel des Schulwesens in Preußen umfaßte Gymnasien bis Berufsschulen (MÜLLER 1977, Kap. 1). Bis in die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts bezog sich der Begriff „Gymnasium“ nur auf dessen spätere Mittel- und Oberstufe mit den Klassen Tertia bis Oberprima, dem die „Schulen“ mit den Klassen Sexta bis Quarta vorgelagert waren. Die diesen vorausgehenden Elementarklassen waren die „Vorschulen“. Die „Schulen“ waren als Schultyp Regelanstalt für die männlichen Schulpflichtigen der städtischen Bevölkerung, Quinta- und Quarta-Abgang systemimmanente Abschlußmöglichkeiten der allgemeinen Bildung. Die Mehrheit der „Schüler“ (d. h. der Abgänger aus den Klassen Sexta bis Quarta) erlernte einen handwerklichen oder kaufmännischen Beruf, nur ein kleiner Teil wurde Gymnasiast, ein noch geringerer Abiturient.

Die offizielle Kulturpolitik integrierte die „Schule“ seit den dreißiger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts in das Gymnasium und betonte die Grundständigkeit der Gesamtanstalt. Abiturreglements und Lehrplannormierungen modifizierten das mit dem Strukturmodell einer – nach heutigen Vorstellungen – integrierten Gesamtschule vergleichbare Gymnasium zunehmend zu einem von anderen allgemeinen Bildungsanstalten abgrenzbaren Typ mit der spezifischen Funktion der Universitätsvorbereitung. Aber erst im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts wurde durch den rigorosen Ausschluß der Frühabgänger die reale Funktion der Gymnasien ihrer lehrplanspezifischen Zielsetzung angepaßt. Die „Vorschule“ wurde durch die Integration der „Schule“ in das Gymnasium und der ausschließlichen Ausrichtung des Gymnasiums auf die Universität zur Elementarschule späterer Studierender. Sie behielt die Typbezeichnung, weil der ihrer offiziellen Funktion nach adäquatere Terminus „Progymnasium“ von den einstigen „Schulen“ beansprucht wurde, die wegen ihrer geographischen Lage keine Ausbauchance zur Vollanstalt hatten, aber wegen der akademischen Vorbildung ihrer Lehrer und den Bildungsansprüchen weniger Akademikerkinder am Ort, nicht zur Bürger- oder Volksschule abgewertet werden konnten. Die Ergänzung ihrer Klassen um ein bis zwei Stufen (ungeteilte Tertia, Sekunda) verlieh ihren Lehrern und ihren Zeugnissen Gymnasialwürde und verhalf ihren Absolventen zu einem problemlosen Eintritt in die Sekunda oder Prima einer Vollanstalt. „Schulen“, bei denen die angeführten sozialen Voraussetzungen zur Umwandlung generell oder durch ihren Charakter als Zweitanstalt nicht vorhanden waren, wurden „höhere Bürgerschulen“ oder „Realschulen“ (Instruktion vom 8. März 1832).

Die Mehrheit der Schulpflichtigen in den preußischen Städten befand sich am Beginn des neunzehnten Jahrhunderts in Privatschulen. Zu ihrer Ablösung wurden für die Kinder, deren Eltern wenigstens einen Teil der Schulkosten selbst übernehmen konnten, öffentliche Stadtschulen errichtet. Diese Stadtschulen als städtische Volksschulen orientierten sich – zur optimalen Ausnutzung des Schülermarkts und im Interesse ihrer universitär vorgebildeten Lehrer – immer stärker an den unteren und mittleren Gymnasialklassen. Bis 1859 hatten sich die Stadtschulen und Realschulen von ihrer ursprünglichen Funktion als Regelschule der männlichen Schulpflichtigen der Städte soweit entfernt, daß sie offiziell als grundständige höhere Schulen anerkannt wurden: Realschule I. Ordnung, Realschule II. Ordnung, höhere Bürgerschule mit Latein.

Zur Berufsvorbereitung für gewerbliche Berufe (Facharbeiter bis selbständige Handwerker) im Anschluß an die Erfüllung der Schulpflicht, wurden in Preußen seit 1830 in Kreis- und Provinzialstädten Vollzeitanstalten – „Provinzialgewerbeschulen“ – mit der Übergangsmöglichkeit zu einer Zentralanstalt für qualifiziertere technische Berufe in Berlin (Gewerbeinstitut) gegründet. Parallel dem Strukturwandel der Gymnasien und Realschulen erhöhte das Gewerbeinstitut (auf die Schüler dieser Schulen stärker bezogen als auf die Provinzialgewerbeschulen) seine Anforderungen und Zielsetzungen (1866 Gewerbeakademie) und bestimmte damit rückwirkend Lehrplan und Schülerpotential der Gewerbeschulen. Ab 1870 wurde Obertertia-Abschluß zur Aufnahme in die auf einen dreijährigen Kurs erweiterten Gewerbeschulen vorausgesetzt. 1878 wurden die Gewerbeschulen zu neunjährigen grundständigen Vollanstalten – „Realschule ohne Latein“ – umgewandelt (Ausbau der Klassen nach unten: Sexta bis Obertertia und Hinzufügung einer oberen Klasse), 1879 die Gewerbeakademie zur technischen Universität aufgewertet.

Die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1882 bezog sich zum erstenmal im neunzehnten Jahrhundert auf den Gesamtkomplex der höheren Schulen in Preußen.

Während die vorausgegangenen Prüfungs- und Lehrplanregelungen nur einzelne Typen betrafen (Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen), wurden Struktur und Funktion der Schulen mit Abgangsberechtigungen 1882 einheitlich geregelt. Gymnasium und Progymnasium blieben in ihrer äußeren Struktur unverändert bestehen. Der Lehrplan der einzelnen Klassen aber wurde ausschließlich vom Endziel des Abiturs her bestimmt. Frühabgang wurde prinzipiell ausgeschlossen. Aus der Realschule I. Ordnung wurde das Realgymnasium, bei dem der Lehrplan von Sexta bis Quarta dem Lehrplan der Gymnasien angepaßt wurde. Die siebenjährige höhere Bürgerschule mit Latein wurde zum Prorealgymnasium; die neunjährige Realschule ohne Latein zur Oberrealschule mit Fachabitur (Fächer der technischen Hochschule). Die nicht berechtigten höheren Bürgerschulen (Bürgerschulen ohne Latein), die nicht ausgebauten Realschulen II. Ordnung und die Provinzialgewerbeschulen ohne Oberstufenausbau wurden als siebenklassige Realschulen ohne Latein (Prooberrealschule) oder als sechsklassige höhere Bürgerschulen ohne Latein (keine Verbindung zur höheren Bürgerschule von 1859) eingestuft. Durch einen Erlaß von 1892 wurden alle siebenklassigen Anstalten um ein Jahr reduziert, die jetzt sechsjährige Realschule ohne Latein mit der sechsjährigen höheren Bürgerschule ohne Latein zusammengelegt.

1900 wurden in Preußen alle drei höheren Schultypen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) mit neunjährigem Lehrgang und Abiturprüfung formalrechtlich gleichgestellt.

2.2. Die mit folgenden Tabellen und Abbildungen versuchte statistische Erfassung des oben beschriebenen Strukturwandels des öffentlichen höheren Schulwesens in Preußen wurde nach folgenden Komplexen zusammengestellt:

(a) Untersuchung der Entwicklung der Schüler *aller* Altersgruppen und Klassenstufen der verschiedenen Typen des öffentlich höheren Schulwesens;

(b) Aufteilung der typenspezifischen Schülerströme nach (1) Klassenstufen: Unter-, Mittel- und Oberstufe (Quarta, Untersekunda, Abiturienten) und nach (2) Altersgruppen: 13jährige, 16jährige, 19jährige, 10¹/₂jährige bis 19¹/₂jährige männliche Bevölkerung in Preußen.

Erst durch diese differenzierte Aufnahme und Auswertung der Schülerzahlen können die spezifischen Prozesse der Typenentwicklung dokumentiert und die schulischen Voraussetzungen und innerschulischen Auswirkungen der Qualifikationskrise überprüft werden. Eine Beschränkung der Analyse auf die Schüler der öffentlich höheren Schulen insgesamt verdeckt ebenso den Strukturwandel des Schulsystems wie eine Nichtberücksichtigung der unterschiedlichen Klassenstufen und Altersgruppen. Die Funktionsverläufe der höheren Schüler insgesamt und der Abiturienten (vgl. Abb. 1 und 5) belegen fast idealtypisch, wie durch die Variablenwahl die entscheidenden Strukturphänomene ausgeklammert werden können (vgl. Abb. 9)⁴.

Zu (a): Während die Schüler der öffentlich höheren Schulen insgesamt (Tab. 1, Spalte 2) von 1867 bis 1914 kontinuierlich ansteigen, gehen die absoluten Zahlen für die Schüler aller Klassen und Altersgruppen der *Realgymnasien* (Tab. 2, Spalte 3) seit 1877 zurück,

⁴ Vgl. dazu die von D. K. MÜLLER vorgelegte Modellentwicklung zur statistischen Analyse des Schulsystems in Preußen (MÜLLER 1977, Kap. 13 und 14).

werden die Schüler der Gymnasien (Tab. 2, Spalte 1) auf dem Höhepunkt der Überfüllungsdiskussion zwischen 1888 und 1893 um fast 5 % reduziert. Die Schülerzahl der Gymnasien erreicht ihren Stand von 1888 erst ein Jahrzehnt später, die Schülerzahl der Realgymnasien sinkt bis 1900 um über 25 % und übersteigt die Werte von 1877 erst nach 1905 (vgl. Abb. 2).

Der bei stetigem Anstieg der relevanten Altersgruppen (Tab. 1, Spalte 1) in den achtziger und neunziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts stark eingeschränkte Besuch der Schultypen, die zur allgemeinen oder fachspezifischen Hochschulreife führen, wird durch einen außerordentlich hohen Zuwachs der Schüler lateinloser Realschulen (Tab. 2, Spalten 5, 6 und 7), besonders der sechsjährigen höheren Bürgerschule, die bis zu ihrer Vereinigung mit der Realschule (1892) keinen Zugang zu den Oberstufenklassen der neunjährigen Vollanstalten eröffnen soll, kompensiert. Der Funktionsverlauf der Schülerentwicklung der Oberrealschulen in Abb. 2 demonstriert die Stagnation der Schülerzahlen seit der Reform der Provinzialgewerbeschulen im Jahr 1879 und deren rapiden Anstieg nach der Aufwertung dieses Schultyps infolge der Beschlüsse der Schulkonferenz von 1890.

Zu (b. 1): Die Zielsetzung der Schulreform in den achtziger und neunziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts richtet sich besonders gegen die Gesamtschulfunktion der höheren Schultypen, d.h. gegen die starken Unter- und Mittelstufenklassen der neunjährigen Vollanstalten. Während die *Gesamtzahl* der Gymnasialschüler von 1888 bis 1893 um 4,7 % und die der Realgymnasialschüler von 1878 bis 1900 um 26,2 % zurückgeht, sinkt die absolute Zahl der Quartaner der Gymnasien (Tab. 3, Spalte 1) von 12024 im Jahre 1883 auf 10702 im Jahre 1895 (= 13,1 %), verringert sich die Zahl der Quartaner der Realgymnasien (Tab. 3, Spalte 3) kontinuierlich von 1877 bis 1900 um 41,4 %. Erst am Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts erreichen die absoluten Zahlen der Quartaner der Gymnasien den Stand von 1883, erst zwischen 1907 und 1908 entsprechen die Quartanerzahlen der Realgymnasien wieder den absoluten Größen von 1877. Der Zugang zu den Oberrealschulen steigt nach deren Aufwertung in den neunziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts so stark an, daß bereits 1907 ebensoviel Quartaner Oberrealschulen wie Realgymnasien besuchen. Die sozial-selektive Funktion der lateinlosen Realschulen ohne Oberstufe (bis 1892 sechsklassige höhere Bürgerschule, siebenklassige Realschule, ab 1893 sechsklassige Realschule) tritt bei der gesonderten Betrachtung der Quartanerentwicklung besonders deutlich hervor. – Die Angaben und Skizzen über den Verlauf der Untersekundaner und Abiturienten der Gymnasien zeigen gegenüber der Entwicklung der Quartanerzahlen dieser Schultypen einen abgeschwächten bzw. gegenläufigen Trendverlauf.

Zu (b. 2): Moderne Berechnungen über die Verteilung der Bildungschancen ermitteln relative, d.h. auf Altersjahrgänge (z.B. der 13jährigen) bezogene Schulbesuchsquoten. Diese Berechnungen sind für den vorliegenden Untersuchungszeitraum nicht durchführbar. Um den Entwicklungstrend annähernd bestimmen zu können, haben wir den Anteil (1) der Quartaner, (2) der Untersekundaner, (3) der Abiturienten, (4) der Schüler insgesamt der verschiedenen Schultypen der öffentlich höheren Schulen in Preußen ermittelt. Die Tabelle 1 und die Abb. 7, 8 und 9 belegen den für die absoluten Schülerzahlen der Typen beschriebenen Strukturwandel der Gymnasien und Realgymnasien und die Funktion der lateinlosen Realschulen. Der Vergleich der Gesamtschüler mit der Altersgruppe der 10^{1/2}- bis 19^{1/2}jährigen belegt, daß die abgeschwächte Zunahme der

Gesamtzahl der Schüler in höheren Schulen eine Abnahme der Bildungschancen dieser Altersgruppe bedeutet (vgl. Abb. 8, Funktionsverlauf a).

2.3. Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die stetige, in den neunziger Jahren nur abgeschwächte Zunahme der Gesamtschülerzahlen an den höheren Schulen Preußens in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts verdeckte für die achtziger und neunziger Jahre (1) die Abnahme der Angehörigen der Altersgruppe der 10^{1/2}- bis 19^{1/2}-jährigen, besonders aber der 13jährigen männlichen Bevölkerung, die höhere Schulen besuchen können und (2) die sozial-selektive Kanalisierung der Schülerströme. Der preußischen Schulpolitik gelang es, durch eine Ausdifferenzierung des Typensystems, der Durchsetzung der Grundständigkeit der Gymnasien und Realgymnasien und einer Verschärfung der Berechtigungsregelungen einen Teil der aufstiegsmotivierten Eltern von einer Einschulung ihrer Söhne auf Gymnasium und Realgymnasium abzuschrecken und auf weniger berechtigte Anstalten umzulenken. Die Entwicklung der Gesamtschülerzahlen, insbesondere aber der Quartanernzahlen, zeigt, wie schnell und sensibel Eltern ohne höhere Schulqualifikation und akademisches Studium auf die Überfüllungsdiskussion und die mit ihr verbundenen Schulreformen reagierten.

Zu 3: Die Umstrukturierung des Berechtigungswesens

Schulsystem und staatliches Berufslaufbahnsystem sind in Deutschland traditionell – im Gegensatz zu den Regelungen in anderen Ländern – durch ein institutionalisiertes Berechtigungswesen miteinander verknüpft. Es bedeutet, daß für den Eintritt in den Staatsdienst z. B. nicht die in einem Auswahlverfahren erbrachten berufs- oder tätigkeitsbezogenen Leistungen ausschlaggebend sind, sondern daß für die verschiedenen Laufbahnen des öffentlichen Dienstes als Eintrittsvoraussetzung bestimmte *formale* Schulabschlüsse vorgeschrieben werden. Ein bestimmter Schulabschluß vermittelt zwar keinen *Rechtsanspruch* auf eine entsprechende Einstellung in den Staatsdienst, es besteht aber in der Öffentlichkeit ein relativ fester *Erwartungsanspruch*. Da innerhalb des öffentlichen Dienstes ein Leistungsaufstieg von niedrigeren zu höheren Laufbahnstufen – insbesondere in den höheren Dienst – kaum möglich ist, kommen der Schultypenwahl und den Schulabschlüssen grundlegende Bedeutung für die späteren Berufsperspektiven zu. Das spezielle deutsche Berechtigungswesen hatte zwei Konsequenzen: In der Einschätzung der Eltern und Schüler wurde die Attraktivität eines Schultyps weniger durch die dort vermittelten Lehrinhalte bestimmt, sondern durch die Berechtigungen, die die Abschlüsse der Schule verliehen. Die staatlichen Stellen andererseits konnten durch die Verknüpfung von bestimmten Berechtigungen mit verschiedenen Schultypen und Abschlüssen die Schülerströme wirksam beeinflussen und durch eine Neufestsetzung der Eingangsvoraussetzungen für bestimmte Laufbahnen sowie Laufbahnneuregelungen den Nachwuchs für den öffentlichen Dienst steuern.

Im folgenden wird nur ein Ausschnitt der Veränderungen, die sich im Berechtigungswesen und staatlichen Laufbahnsystem Preußens während des Untersuchungszeitraums abgespielt haben, beleuchtet, nämlich die Umstrukturierung der Berechtigungen, die auf den verschiedenen Klassenstufen der verschiedenen Typen des höheren Schulwesens Ende des neunzehnten Jahrhunderts verliehen wurden (vgl. MÜLLER 1977, S. 65–84). Bis in die siebziger und achtziger Jahre des neunzehnten Jahrhunderts waren die Gymnasien ein relativ offenes Schulsystem mit vielfältigen Abschluß- und Karrieremöglichkeiten auf den

verschiedenen Klassenstufen, vor allem in den Oberklassen⁵. So eröffneten der Obertertia-Abschluß z.B. die Laufbahn als Technischer Lehrer und Postexpeditionsgehilfe, der Untersekunda-Abschluß ab 1877 z.B. das Recht, den einjährigen freiwilligen Militärdienst ableisten zu dürfen, die Laufbahn als Postexpedient, den Weg zum Apothekerberuf usw., die Primareife (= Obersekunda-Abschluß) z.B. die Laufbahn als Zivilsupernumerar (mittlerer Dienst) in der öffentlichen Verwaltung und im Justizdienst, der Unterprima-Abschluß z.B. die Laufbahn des mittleren Dienstes in der Finanzverwaltung und das „Reifezeugnis“ neben dem Hochschulstudium z.B. die Laufbahnen im Bibliotheks- und Archivdienst, die Einstellung als Forsteleve und die Offizierslaufbahn. Die Karrieremöglichkeiten der Schüler der Realschulen erster Ordnung (ab 1882 Realgymnasien) und der neuen „lateinlosen“ Oberrealschulen waren dagegen eingeschränkt. Ab 1870 war für Abiturienten der Realgymnasien das Studium und Staatsexamen in Mathematik, den Naturwissenschaften und den modernen Fremdsprachen möglich – ihre späteren Anstellungsmöglichkeiten allerdings auf Realanstalten beschränkt! Für Abiturienten der Oberrealschulen waren nur einige technische Studienfächer und zeitweise einige technische Beamtenlaufbahnen offen. Ob und inwieweit die Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen den Absolventen der Gymnasien im Hinblick auf Hochschulstudium und akademische Berufskarrieren gleichgestellt werden sollten, war eine der zentralen schulpolitischen und pädagogischen Diskussions-themen der siebziger, achtziger und neunziger Jahre (PAULSEN³ 1921, S. 564 ff.; MESSER 1901). Bei einer Reihe von „Berechtigungen niederen Grades“ wurden die Schüler der Realgymnasien und Oberrealschulen allerdings in den siebziger und achtziger Jahren Schritt für Schritt den Gymnasiasten gleichgestellt.

Das vielstufige Berechtigungswesen und die Monopolstellung der Gymnasien förderte folgende Entwicklungen:

- (1) Die Berechtigungen und Karrieremöglichkeiten der verschiedenen Klassenstufen ermöglichten den Schülern und ihren Eltern eine schrittweise Anhebung ihrer Schulabschluß- und Berufsperspektiven. Insbesondere in Krisenzeiten, in denen bisher selbstverständliche Berufsperspektiven in Frage gestellt waren, neigten die Schüler und ihre Eltern dazu, durch einen längeren Schulbesuch und einen höheren Abschluß, die späteren Einstellungs- und Berufschancen zu verbessern.
- (2) Die Gymnasien wurden nicht nur von Schülern besucht, die ein Universitätsstudium anstrebten, sondern auch als die Schulen bevorzugt, die die meisten Berechtigungen und Berufsperspektiven vor dem Abitur und ohne Hochschulstudium eröffneten.
- (3) Die Begründung des „Berechtigungsmonopols“ der Gymnasien mit ihrem intensiven und langjährigen Unterricht in den alten Sprachen, insbesondere dem Lateinischen, führte dazu, daß die Realanstalten auf ihrem Weg zur Gleichberechtigung – beispielhaft ist der Weg der neunjährigen Realschule zum Realgymnasium – in ihrem Lehrplan immer mehr den Gymnasien angeglichen wurden.

Die Diskussion auf der Schulkonferenz von 1890 und die nachfolgenden ministeriellen Erlasse lassen die Motive und die Strategie der verantwortlichen Stellen bei der Reform

5 Selbst für eine Schulklasse wurden 1867 noch drei Qualifikationsebenen angegeben: (1) Minimalanwesenheit von einem halben Jahr, (2) Besuch der vollen Jahreskurse ohne Erfolgsnachweis, (3) erfolgreicher Anschluß des Klassenziels – „Reife“ für die nächste Klasse.

des traditionellen Systems erkennen. Insbesondere durch eine Neustrukturierung der Abschlüsse sollte das expandierende traditionelle höhere Schulwesen in ein kanalisierendes Schultypen- und Berechtigungssystem umgestaltet werden. Diese Absicht sollte durch zwei Maßnahmebündel verwirklicht werden.

Erstens: Die traditionellen vielstufigen Abgangsmöglichkeiten sollten nur noch auf zwei Abschlüsse, den Untersekunda-Abschluß und das Abitur beschränkt und die Schul- und Laufbahnstrukturen entsprechend reformiert werden (WIESE/IRMER S. 712 ff.). Dieses Ziel konnte zwar nicht ganz konsequent durchgesetzt werden, ihm dienten aber eine Reihe folgenreicher Beschlüsse: Für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst zur mittleren Beamtenlaufbahn (Zivilsupernumerat) in der öffentlichen Verwaltung und im Justizdienst wurde nun nicht mehr der Abschluß der Obersekunda verlangt, sondern der erfolgreiche Abschluß der Untersekunda. Die Abschlüsse der Untersekunda aller neunklassigen und aller sechsklassigen Anstalten wurden grundsätzlich gleichgestellt. Damit war ein mittlerer Abschluß auf dem Niveau der seit 1877 geltenden Einjährigen-Regelung durchgängig für das ganze höhere Schulwesen eingeführt worden, der grundsätzlich bis heute fortbesteht⁶. – Zum Ende der Untersekunda wurde darüber hinaus an allen höheren Schulen, wie schon bisher an den Realschulen, eine *Prüfung* eingeführt. In seiner Begründung erklärte das Kultusministerium, daß die bisherigen Verhältnisse – viele Berechtigungsmöglichkeiten des Gymnasiums bei Fehlen einer Prüfung wie an den Realschulen – viele Schüler, die gar kein Universitätsstudium anstrebten, dazu verleite, statt einer sechsklassigen Realanstalt ein Gymnasium zu besuchen, was zu einer „ungesunden“ Entwicklung geführt habe (CENTRALBLATT 1892, S. 333 ff.). Gleichzeitig wird aber angedeutet, daß die Prüfung an den Gymnasien keine ernsthafte Leistungsauslese bringen solle (ebd., 1892, S. 334 ff.). Sie wurde bezeichnenderweise 1900 wieder abgeschafft (ebd., 1901, S. 191).

Zweitens: Der zweite Schwerpunkt der Erlasse im Gefolge der Schulkonferenz von 1890 liegt im Versuch, die Zahl der Abiturienten zu drosseln, abzustufen und zu kanalisieren: Die Realgymnasien, die sich in den letzten Jahren in ihrem Lehrplan schon weitgehend den Gymnasien angeglichen hatten und seit den achtziger Jahren eine eingeschränkte Hochschulreife verliehen, wurden in ihrem Bestand in Frage gestellt, dagegen die quantitativ noch bedeutungslosen Oberrealschulen, die wegen ihres Lehrplans keine Konkurrenz für die Gymnasien und ihre Absolventen sein konnten, aufgewertet. Da die Oberrealschulen praktisch nur als Zulieferschulen für die technischen Hochschulen und ihre Absolventen nur als Kandidaten für „neue“ naturwissenschaftlich-technische Berufskarrieren in Frage kamen, wurde durch diese Beschlüsse die Stellung des humanistischen Gymnasiums als prestige- und perspektivreichste Anstalt gefestigt. – Zwar erfolgte 1900 die formale Gleichstellung der drei Typen der neunklassigen höheren Schulen, aber die skizzierten schulpolitischen Beschlüsse der achtziger und neunziger Jahre hatten ihre Wirkung getan: Die sechsklassigen Realanstalten erlebten in diesen Jahren einen großen Zulauf und der Zustrom zu den Realgymnasien wurde wegen den nach 1873 ungeklärten und nach 1890 negativen Berechtigungsregelungen für ihre Abiturienten gedrosselt.

Weiterführende Untersuchungen müßten die Frage klären, wie die gleichzeitig durchgesetzte Ausdifferenzierung des mittleren Dienstes (Entstehung des gehobenen Dienstes

6 Von 1828 bis 1831 halbjähriger Besuch der UIII, von 1832 bis 1858 einjähriger Besuch der UIII, von 1859 bis 1868 halbjähriger Besuch der UII, von 1868 bis 1876 einjähriger Besuch der UII, ab 1877 Abschluß der UII (MÜLLER 1977, S. 84).

und damit Abwertung des bisherigen mittleren Dienstes) die skizzierten Berechtigungsneuregelungen im Sinne einer Steuerung des Nachwuchses für den öffentlichen Dienst ergänzte.

*Zu 4: Die Entwicklung der Studien- und Berufssituation der Juristen
(vgl. Tabelle 6, Abb. 10–12)*

Aus dem großen Bereich der Stellenpläne und Laufbahnregelungen des öffentlichen Dienstes haben wir zunächst den Justizsektor, eines der klassischen Berufsfelder für Akademiker in Preußen, als engeren Untersuchungsgegenstand gewählt. Eine Analyse der Berufsperspektiven im Justizdienst kann aber nicht auf eine Erarbeitung der Stellenpläne für Richter und Staatsanwälte beschränkt werden, sondern muß auch die qualitativen und quantitativen Veränderungen im Bereich des Jurastudiums und des Gerichtsreferendariats sowie mögliche Ausweichkarrieren für Juristen in den Blick nehmen und im Zusammenhang interpretieren. Zunächst schildern wir die Entwicklung der Ausbildungs- und Anstellungsmodalitäten für Juristen im Staatsdienst in Preußen während der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts, geben dann eine Interpretation der vorgelegten Tabelle und der Skizzen und streifen abschließend mögliche Ausweichkarrieren von Juristen.

4.1. Bis 1869 gliedert sich die Ausbildung der preußischen Juristen bis zur Besetzung einer etatmäßigen Stelle als Richter oder Staatsanwalt bzw. bis zur Zulassung als Notar oder Anwalt in folgende Schritte: Universitätsstudium, 1. *Prüfung* bei einem Appellationsgericht, 1½-jährige Auskultatur, 2. *Prüfung*, Referendariat, *großes Examen* bei der zentralen Justizprüfungskommission, Verwendung als Assessor (unbesoldet oder diätarisch) (BLEEK 1972, S. 57). Durch die Initiative des Staatsministeriums, eine Einheitslaufbahn für höhere Verwaltungsbeamte und Juristen vorzubereiten, kommt es 1869 zunächst zu einer Neuregelung der juristischen Prüfungen und des juristischen Referendariats (BLEEK 1972, S. 171). Das verabschiedete Gesetz vom 6. Mai 1869 sieht nach dreijährigem Studium der Rechte noch zwei Prüfungen vor: Die erste Prüfung als Eingangsprüfung in das nun vierjährige Referendariat bleibt bestehen, die bisherige zweite Prüfung wird erlassen; das Referendariat wird mit dem großen Examen abgeschlossen, mit dessen Bestehen die Ernennung zum Assessor verbunden ist (JUSTIZ-MINISTERIALBLATT 31 [1869], S. 275–277).

Dieser Aufbau des Ausbildungsweges ist legislativ festgelegt und kann durch administrative Entscheidungen auf dem Verfügungsweg nicht grundlegend verändert werden. Erheblichen Spielraum bieten jedoch die Ausführungsmodalitäten. In den achtziger Jahren kommt es zu zweierlei Maßnahmengruppen: manifeste Erschwerungen des Ausbildungsganges in Verfügungen und Erlassen und Einführung von Ermessensentscheidungen bei der Beurteilung der Kandidaten. Während in der entspannten Situation der siebziger Jahre keine relevanten Neuregelungen vollzogen werden, finden 1880, 1883 und 1890 Verschärfungen der Zulassung zu und der Durchführung von Ausbildungsabschnitten sowie eine Zentralisierung der Entscheidungsbefugnisse durch justizministerielle Verfügungen und Regulative statt. Durch die allgemeine Verfügung vom 20. März 1880 werden den Referendaren zusätzlich zu den bisherigen Anforderungen sechs schriftliche Arbeiten zur Pflicht gemacht. Außerdem wird die bisher schon vorgeschriebene Beschäftigung der Referendare als Gerichtsschreiber als nun „in ausgedehntestem

Umfang durchführbar“ angeordnet (JUSTIZ-MINISTERIALBLATT 42 [1880], S. 56f.). 1883 werden die Bedingungen der ersten Prüfung und die Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Referendariat neu geregelt sowie die Entscheidungsbefugnis über die Fortsetzung des Referendariats bei Nichtbestehen des großen Examens von den „konkurrierenden Oberlandesgerichten“ (BLEEK 1972, S. 165) auf die zentrale Justizprüfungskommission verlagert (JUSTIZ-MINISTERIALBLATT 45 [1883], S. 131–136):

– Bei nicht bestandener erster Prüfung wird für die Zulassung zu deren Wiederholung ein weiteres Studiensemester verbindlich gemacht; zuvor bestand keine Bedingung für eine erneute Zulassung.

– Es wird eine bereits bestehende Vorschrift reaktualisiert: Die Überfüllung des juristischen Studiums sowie des Referendariats und die hohe Zahl von wartenden Assessoren in den fünfziger Jahren führten zu wiederholten öffentlichen Warnungen vor dem Studium durch den Justizminister an solche Kandidaten, die „neben der geistigen Befähigung und dem inneren Beruf zu diesem Fache“ nicht „auch das erforderliche Vermögen besitzen, um sich eine Reihe von Jahren die ihrer Stellung entsprechenden Subsistenzmittel selbst beschaffen oder doch wesentlich ergänzen zu können“ (ebd. 20 [1858], S. 300). Noch 1863 sieht man sich veranlaßt, durch Verfügung eine zehnjährige Subsistenzfähigkeit nach Vollendung des Universitätsstudiums vor Eintritt in den Vorbereitungsdienst zur Auflage zu machen (ebd. 25 [1863], S. 210). Diese Vorschrift scheint in den siebziger Jahren keine Anwendung gefunden zu haben. In dem Regulativ vom 1. Mai 1883 wird dann wieder der Nachweis über Mittel gefordert, die für fünf Jahre standesgemäßen Unterhalts ausreichen.

– Die Geltung der Ablehnung eines Antrages auf Aufnahme als Referendar durch ein Oberlandesgericht wird auf alle Oberlandesgerichtsbezirke ausgedehnt (ebd. 45 [1883], S. 131–136). Seit 1869 war mit dem Bestehen der ersten Prüfung der Anspruch auf Aufnahme bei einem Appellationsgericht (später Oberlandesgericht) gegeben (ebd. 31 [1869], S. 275–277). Für diesen Anspruch bestand bisher nur in dem Fall eine Einschränkung, daß ein Bezirk mit Referendaren bereits überfüllt war (ebd. 37 [1875], S. 255–260).

– Für die Zulassung zum und die Durchführung des Referendariats wird durch das Regulativ von 1883 die Möglichkeit für eine soziale und politische Kontrolle eröffnet. Trotz bestandener erster Prüfung kann die Annahme als Referendar verweigert werden, wenn der Präsident eines Oberlandesgerichts nach Einsicht in die Akten des Kandidaten feststellt, daß er „der Zulassung zum höheren Justizdienst unwürdig erscheint“ (ebd. 45 [1883], S. 132). Vergleichbares gilt für das dienstliche und außerdienstliche Verhalten während des Referendariats. Die mit der Ausbildung betrauten Personen haben „zu einem der amtlichen Stellung entsprechenden Verhalten“ anzuleiten. Eine Entlassung ist zu beantragen „bei tadelhaftem und unwürdigem Verhalten oder Unfleiß“ (ebd. 45 [1883], S. 134).

– Durch das Regulativ von 1883 wird die Entscheidung über eine Verlängerung des Referendariats bei Nichtbestehen des großen Examens ins Ermessen der Prüfungskommission gestellt. Bisher war eine Mindestfrist von neun Monaten für die erneute Zulassung zur Prüfung festgelegt.

– Die Entscheidungsbefugnis über die Dauer der erneuten Vorbereitung auf die zweite Prüfung geht zudem von den Ausbildungsbehörden, den Oberlandesgerichten, auf eine zentrale Instanz, die Justizprüfungskommission über.

1890 schließlich wird die erste Prüfung nochmals neu geregelt. Von den Ausbildungsbehörden unabhängige Prüfungskommissionen werden nun auch für die erste Prüfung gebildet. Für die Zulassung können von den Studenten schriftliche Arbeiten aus dem Studium eingereicht werden, soweit diese zensiert wurden (ebd. 52 [1890], S. 277–279). Damit wird über den formalen Nachweis des Studiums der Teilgebiete der Jurisprudenz hinaus auch der Nachweis von Einzelleistungen nahegelegt.

4.2. Vor diesem Hintergrund ist die quantitative Entwicklung von Juristenausbildung, Stellenplänen im Justizdienst und anderen Berufsfeldern für Juristen zu sehen. Bei der Interpretation der Abbildungen werden wir die Aufmerksamkeit in erster Linie auf die gegenläufige Entwicklung der siebziger und der achtziger Jahre lenken: In den siebziger Jahren steigt die Zahl der Jurastudenten und die Zahl der Referendare an (vgl. Abb. 10), während die Zahl der Assessoren (seit Mitte der sechziger Jahre) deutlich absinkt. In den achtziger Jahren stagniert zunächst die Zahl der Studenten und Referendare und sinkt dann ab, während sich die Zahl der Assessoren vervielfältigt. Betrachtet man diese gegenläufige Entwicklung vor dem Hintergrund der Stellenplanentwicklung für die juristisch-akademischen Berufe (vgl. Abb. 12), dann deuten die seit 1870 steigenden Zahlen der Studenten und Referendare bei sinkender Anzahl der Assessoren im Zusammenhang mit der annähernd stagnierenden Stellenzahl im Justizwesen (geringfügiger Anstieg bei den Gerichten und Staatsanwaltschaften, leichtes Absinken der Notare und Anwälte) auf eine stark gestiegene Ersatznachfrage hin. In den achtziger Jahren zeigt sich bei erheblichem Anstieg der Zahl der Notare und Rechtsanwälte, bei allerdings stagnierender Zahl der Richter und Staatsanwälte⁷, trotz sinkender Zahl an Studenten und Referendaren jener Stau bei den Assessoren, der als Indiz für Überfüllung gewertet werden kann. Erst in den nachfolgenden Jahrzehnten steht dann der allmählich weiter anwachsenden Zahl der Assessoren, bei starker Zunahme der Studenten und Referendare, eine ebenso steigende Zahl an Eingangsstellen bei Gerichten und Staatsanwaltschaften sowie eine zunehmende Zahl von Rechtsanwälten und Notaren gegenüber. Es kann also für den Beginn der achtziger Jahre eine tatsächliche Überfüllung der juristischen Ausbildungsgänge – ausgelöst durch eine erhöhte Ersatznachfrage bei verringertem Stellenangebot in den siebziger Jahren – konstatiert werden, die in der Einschätzung der staatlichen Stellen Steuerungsmaßnahmen erforderlich erscheinen ließ.

In diesem Zusammenhang der Steuerung des Nachwuchses an Juristen sind die in den achtziger Jahren, wie oben dargelegt, neu geregelten fachlich-wissenschaftlichen, finanziellen und politischen Anforderungen des Prüfungs- und Anstellungsverfahrens zu sehen. Die Wirkungen der sozialen und politischen Auslesekriterien lassen sich anhand der erhobenen Datenreihen nicht überprüfen; die seit Anfang der siebziger Jahre wieder ansteigenden Durchfallquoten im ersten und zweiten Staatsexamen (vgl. Abb. 11)

7 Die stagnierende Zahl der Richterstellen ist im Zusammenhang mit dem Gerichtsverfassungsgesetz von 1879 zu sehen. Die dabei durchgeführte Zentralisierung des preußischen Justizwesens und die damit einhergehende Verringerung der Planstellen hatte eine große Zahl frühzeitiger Pensionierungen zur Folge und bedeutete für die nachrückenden Assessoren jahrelange Wartezeiten ohne die Chance einer Anstellung, vgl. dazu KEHR 1970, S. 75; HOLTZE 1904, S. 287 ff.

könnten mit gesteigerten Leistungsanforderungen zusammenhängen. Ab 1880 pendelt sich die Durchfallquote auf einem neuen mittelhohen Niveau ein, das allerdings unter den Werten der sechziger Jahre bleibt. Die Schwankungen der Durchfallquoten bei den juristischen Examina könnten ihre Ursache allerdings auch in einer veränderten Handhabung bestehender Prüfungsvorschriften haben. Für diese Annahme spricht jene deutlich verzögerte Abwicklung der Prüfungsgeschäfte, die in unserem Datenmaterial durch die Kategorie des „Bestandes“ ausgedrückt wird. Mitte der siebziger Jahre steigt – andauernd bis Mitte der achtziger Jahre – ganz plötzlich die Zahl der Referendare an, die von den Oberlandesgerichten zum zweiten Examen gemeldet wurden, jedoch im jeweiligen Geschäftsjahr der Justizprüfungskommission nicht geprüft und deshalb am Eintritt in den nächsten Ausbildungsabschnitt (Assessorenzeit) gehindert wurden. Bezeichnenderweise wurde von den Behörden gleichzeitig versucht, in größerem Umfang Referendare und Assessoren als Hilfsrichter und Rechtsanwaltsvertreter einzusetzen (JUSTIZ-MINISTERIALBLATT 41 [1879], S. 466 f.; ebd. 42 [1880], S. 88).

Angesichts des Mißverhältnisses zwischen der Zahl der Planstellen im Justizwesen und der Zahl der in die juristische Ausbildung strömenden Studenten stellt sich die Frage, ob und in welchem Umfang die Verwaltungslaufbahn und die freien juristischen Berufe einen Ausgleich der angespannten Situation bewirkt haben.

4.3. Die Ausbildung für den höheren Verwaltungsdienst war mit der Juristenausbildung eng verknüpft. Seit 1846 waren Rechtsstudium, erste Prüfung, eineinhalbjährige Auskultatur (bis 1863 auch erste Stufe des Vorbereitungsdienstes im Justizwesen) und zweite Prüfung (= mittlere Prüfung, die 1869 wegfällt) für angehende höhere Verwaltungsbeamte obligatorisch (BLEEK 1972, S. 135). Das Bestreben des Staatsministeriums, eine Einheitslaufbahn zu schaffen, wird 1869 abgeblockt, eine gesonderte Prüfungsordnung für Juristen verabschiedet (s.o.). Die Ausbildung für den höheren Verwaltungsdienst wird bis zur Verabschiedung einer besonderen Prüfungsordnung im Jahre 1879 ausgesetzt (BLEEK 1972, S. 171, 175). In der Zwischenzeit wird der Bedarf an höheren Verwaltungsbeamten aus dem Reservoir der Gerichtsassessoren gedeckt. Ab 1879 setzt der höhere Verwaltungsdienst das Studium der Jurisprudenz und der Staatswissenschaft, die erste juristische Prüfung und ein zweijähriges Referendariat am Gericht voraus. Danach erfolgt auf Antrag die Übernahme in den Verwaltungsdienst (BLEEK 1972, S. 178 f.). Für die Betrachtung der Graphiken ist demnach zu berücksichtigen: Bis 1869 sind in der Zahl der Referendare auch die Regierungsreferendare enthalten, ab 1879 werden wieder Regierungsreferendare ausgebildet, die ebenfalls für die Zeit ihres juristischen Referendariats in der Zahl der Gerichtsreferendare enthalten sind. Ihr Anteil freilich ist eher gering zu veranschlagen. Folgende Gegenüberstellung der Gesamtzahl der Referendare und der Anzahl der jeweils in die allgemeine Verwaltung Übergetretenen über den Zeitraum von zehn Jahren vermittelt einen Eindruck von der Größenordnung (JUSTIZ-MINISTERIALBLATT 54 [1892], S. 36):

Jahr	1881	1882	1883	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890
Gesamtzahl d. Ref.	3791	3928	3937	3915	3836	3720	3382	3214	2979	2974
in Verw. übergetr.	87	73	93	98	113	133	124	80	93	93

Es wird deutlich, daß die Verwaltungslaufbahn für die Masse der Referendare keine alternative Berufsperspektive eröffnete. In gleicher Weise muß bezweifelt werden, daß die Laufbahn des Rechtsanwalts und Notars für die Referendare bzw. Assessoren eine

Ausweichkarriere bildete. Zwar wurde mit der seit 1879 geltenden Rechtsanwaltsordnung die „freie Advokatur“ auch in Preußen eingeführt, die grundsätzlich jedem Absolventen des 2. juristischen Examins das Recht einräumte, sich als Anwalt niederzulassen (OSTLER 1971, S. 16ff.), und dem entsprach auch ein besonders starker Zuwachs der bei den Gerichten zugelassenen Rechtsanwälte in den Jahren von 1880 bis 1890. Aber trotz dieses Anstiegs ereignete sich gerade in diesem Jahrzehnt der relativ größte Stau an Referendaren und Assessoren. Das zeigt, daß der nun freie Rechtsanwaltsberuf nur für einen geringen Teil der stark zunehmenden Zahl von Rechtsreferendaren und Assessoren als Ausweichkarriere zu den zahlenmäßig beschränkten Beamtenkarrieren in Frage kam. Daß die Zahl der Rechtsanwälte nicht beliebig anwachsen konnte, ergibt sich aus Hinweisen in der einschlägigen Literatur, die die unsichere soziale Lage der Rechtsanwälte beschreiben: In den großen Städten häufte sich die Zahl der Anwaltspraxen, aber die Vielzahl der Mandate konzentrierte sich dort auf wenige große Praxen, während die Mehrzahl der Anwälte Mühe hatte, ihr Existenzminimum zu sichern (HUFFMANN 1969, S. 145ff.).

4.4. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß, gemessen an der Stellenplanentwicklung im Justizwesen, zwischen 1875 und 1890 von einer Überfüllung der juristischen Ausbildungsgänge gesprochen werden konnte. Es ist eine andere Frage, ob die staatliche Stellenplanung der sozialen Entwicklung der Zeit und einem entsprechenden staatlichen Dienstleistungssystem entsprach.

Weiterführende Untersuchungen zu diesem Themenkomplex müßten klären, ob und in welchem Umfang der mittlere und der entstehende gehobene Dienst im Justizwesen und der inneren Verwaltung Aspiranten auf eine juristische Akademikerkarriere vor Abschluß ihrer Ausbildung ablenkte oder *nach* Abschluß der Ausbildung wegen Stellenmangels im höheren Dienst auffing und in welchem Maße bisher nicht in den Blick genommene Berufsfelder – z.B. leitende Tätigkeit in Wirtschaftsbetrieben und bei Verbänden – für Juristen mit oder ohne Abschluß Ausweichkarrieren eröffneten.

Zu 5: Staatsausgaben und Bildungsausgaben

In den aktuellen „Überfüllungsdiskussionen“ wird die staatliche Finanzsituation wie eine unverrückbare Größe behandelt, die die Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Schulreform- und Beschäftigungspolitik bestimmt. In der Logik dieser Argumentation erzwingen wirtschaftliche Depressionsphasen, die sich in Steuermindereinnahmen niederschlagen, allgemeine Ausgabenkürzungen und damit auch eine restriktive Politik im Hinblick auf das Bildungswesen und den ganzen öffentlichen Dienst. Dahinter steckt einerseits die realistische politische Einschätzung, daß die Struktur der öffentlichen Einnahmen und Ausgaben eine Art finanzielle Formel des Gesellschafts- und Verfassungssystems darstellt und deshalb strukturelle Änderungen kaum realistisch, im Grunde nur als Systemwechsel, möglich sind; andererseits aber wird bei dieser Argumentation die Tatsache verdeckt, daß Kürzungen im Rahmen systemimmanenter Ausgabenstrukturen nie gleichmäßig alle Ausgabenbereiche treffen, sondern jede Sparpolitik innerhalb gewisser Margen durchaus politische Akzente zugunsten des einen und zu Lasten des anderen Bereichs setzen kann und setzt.

Bezogen auf unseren Untersuchungsgegenstand ist demnach die Frage von Interesse, ob und auf welche Weise die „Große Depression“ (ROSENBERG 1967) der siebziger und

achtziger Jahre des neunzehnten Jahrhunderts eine restriktive Politik im Hinblick auf Schulen, Hochschulen und Stellenpläne im öffentlichen Dienst zur Folge hatte.

Da zur Beantwortung dieser Frage bisher keine eigenen bildungsökonomischen Untersuchungen angestellt werden konnten, sollen hier wenigstens die Berechnungen von HOFFMANN zur Entwicklung der „Struktur der öffentlichen Ausgaben“ im Deutschen Reich erwähnt werden⁸. Bemerkenswert sind zwei Punkte: In der Zeit von Mitte der siebziger bis Ende der neunziger Jahre kann man von einer Stagnation der öffentlichen Ausgaben im deutschen Reich sprechen (HOFFMANN 1965, S. 148 und S. 724). Parallel dazu entwickelt sich der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen (a) und der Ausgaben für Verwaltung (b) an den gesamten staatlichen Ausgaben wie folgt (ebd., S. 148f.):

Periode	a	b
1875–1879	17,6 %	48,1 %
1880–1884	20,8 %	53,8 %
1885–1889	19,9 %	51,0 %
1890–1894	18,9 %	49,7 %
1895–1899	21,0 %	55,5 %
1900–1904	23,1 %	53,8 %

a) Anteil der öffentlichen Ausgaben für Schulen u. Hochschulen
b) Anteil der Ausgaben für Verwaltung an den gesamten staatlichen Ausgaben in laufenden Preisen

Generell kann demnach davon ausgegangen werden, daß in den achtziger und neunziger Jahren im Deutschen Reich der Anteil der Ausgaben für Schulen und Hochschulen ebenso wie der für Verwaltung an den gesamten öffentlichen Ausgaben gesenkt wurde.

Die wegen ihrer Allgemeinheit nur mit Vorsicht zu verwertenden Angaben müßten in mehrfacher Hinsicht detailliert werden: Zum Verständnis der Entwicklung der Schulen und Hochschulen und der Stellenpläne im öffentlichen Dienst wäre es wichtig, die Aufwendungen für Bildung und Verwaltung nach Schulträgern und Bildungsbereichen sowie nach den verschiedenen Bereichen und Ebenen des öffentlichen Dienstes aufzuschlüsseln.

Zusammenfassung

Auf die eingangs formulierten Fragen lassen sich nach den aspekthaften Beiträgen zu den fünf Faktoren unseres Analysemodells für die Situation in Preußen am Ende des neunzehnten Jahrhunderts folgende vorläufige Antworten zusammenfassend festhalten:

(1) Die in den achtziger und neunziger Jahren in lebhaften öffentlichen Diskussionen beschworene Überfüllung der höheren Schulen, Hochschulen und Ausbildungsgänge für Akademiker im Staatsdienst war kein „naturwüchsiger“ Prozeß, der durch eine Geburtenexplosion ausgelöst wurde und sich im Laufe der Jahre von einer Ausbildungsebene zur nächst höheren fortsetzte.

⁸ Während bisher zu allen Punkten auf Preußen bezogene Daten erhoben und angeführt wurden, müssen wir zu diesem Punkt die von HOFFMANN gewählte Bezugsgröße – das Deutsche Reich – übernehmen.

(2) Die vorgestellten Materialien vermitteln vielmehr das Bild eines komplexen, auf den verschiedenen Ausbildungsebenen fast *gleichzeitig* einsetzenden *Steuerungsversuchs* der staatlichen Stellen, um der mit dem sozialen Wandel steigenden Nachfrage nach höherer Bildung und akademischen Berufspositionen zu begegnen.

(3) Instrumente der Steuerung waren eine Reform der Typenstruktur des höheren Schulwesens, eine Umstrukturierung des Berechtigungswesens und des Laufbahnwesens im öffentlichen Dienst sowie veränderte Ausbildungs-, Prüfungs- und Anstellungsmodalitäten. Auf den verschiedenen Ebenen des Ausbildungswesens erfuhren seit Ende der siebziger Jahre bis Anfang der neunziger Jahre Schüler, Studenten, Referendare und Assessoren durch neue Prüfungsregelungen, soziale und politische Auflagen, längere Wartezeiten usw. subjektiv Überfüllung. Diese Erfahrungen waren der reale Hintergrund einer öffentlichen Überfüllungsdiskussion, die insgesamt einschüchternd und entmotivierend wirkte und die Wirkung der staatlichen Steuerungsmaßnahmen im Bewußtsein der Betroffenen und der interessierten Öffentlichkeit verstärkte.

(4) Das Ergebnis dieser politisch gewollten Überfüllungssituation und der sie begleitenden Diskussionen war eine Drosselung der Zuwachsraten bei höheren Schülern, Abiturienten, Studenten, Referendaren und Assessoren, vor allem durch eine Umorientierung eines Teils der Betroffenen zu weniger hoch gesteckten Ausbildungs- und Berufszielen.

Quellen und Literatur

- BEIER, A. (Hrsg.): Die höheren Schulen in Preußen (für die männliche Jugend) und ihre Lehrer. Sammlung der hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen und Erlasse. Halle ³1909.
- BLEEK, W.: Von der Kameralausbildung zum Juristenprivileg. Studium, Prüfung und Ausbildung der höheren Beamten des allgemeinen Verwaltungsdienstes in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert. Berlin 1972.
- CENTRALBLATT für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Hrsg. vom Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Berlin 1860ff.
- CONRAD, J.: Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre. Jena 1884.
- HERRLITZ, H.-G./TITZE, H.: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870–1914. In: Die Deutsche Schule 68 (1976), S. 348–370.
- HOFFMANN, W. G.: Das Wachstum der deutschen Wirtschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. (Enzyklopädie der Rechts- und Staatswissenschaft.) Berlin/Heidelberg/New York 1965.
- HOLTZE, F.: Geschichte des Kammergerichts in Brandenburg-Preußen. (Veröffentlichungen des Vereins für die Geschichte der Mark Brandenburg.) Berlin 1904.
- HUFFMANN, H.: Geschichte der rheinischen Rechtsanwaltschaft. Köln/Wien 1969.
- JUSTIZMINISTERIALBLATT, Jg. 22, Berlin 1860ff.
- KEHR, E.: Der Primat der Innenpolitik. Gesammelte Aufsätze zur preußisch-deutschen Sozialgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Herausgegeben und eingeleitet von H.-U. WEHLER. (Veröffentlichungen der historischen Kommission zu Berlin. Bd. 19.) Berlin 1970.
- KELLERER, H.: Statistik im modernen Wirtschafts- und Sozialleben. Hamburg 1964.
- LEXIS, W.: Denkschrift über die dem Bedarf Preußens entsprechende Normalzahl der Studierenden der verschiedenen Fakultäten. 2. Bearbeitung. (Als Manuskript gedruckt.) 1891.
- MESSER, A.: Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901. Leipzig/Berlin 1901.
- MONATSHEFTE zur Statistik des Deutschen Reiches für das Jahr 1878. Hrsg. vom Kaiserlichen Statistischen Amt. (STATISTIK des deutschen Reiches, Bd. 30, H. 4.) Berlin 1878.
- MÜLLER, D.-K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.

- OSTLER, D. F.: Die deutschen Rechtsanwälte 1871–1971. Essen 1971.
- PAULSEN, F.: Die Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Berücksichtigung auf den klassischen Unterricht. 2. Bd. Berlin/Leipzig³1921.
- PREUSSISCHE STATISTIK. Amtliches Quellenwerk. Hrsg. vom Königlichen Statistischen Bureau. Bd. 30, Berlin 1875; Bd. 96, Berlin 1888; Bd. 177, I. Teil, Berlin 1903; Bd. 206, I. Teil, Berlin 1908.
- ROSENBERG, H.: Große Depression und Bismarckzeit. Wirtschaftsablauf, Gesellschaft und Politik in Mitteleuropa. (Veröffentlichungen der historischen Kommission zu Berlin. Bd. 24 = Publikationen zur Geschichte der Industrialisierung. Bd. 2.) Berlin 1967.
- STATISTIK des Deutschen Reiches. Hrsg. vom Kaiserlichen Statistischen Amt. Bd. 57, II. Teil, Berlin 1883; Bd. 68, Berlin 1894; Bd. 240, II. Teil, Berlin 1914.
- STATISTISCHE MITTHEILUNGEN über das höhere Unterrichtswesen im Königreich Preußen. Beilage zum CENTRALBLATT für die gesamte Unterrichts-Verwaltung. Berlin 1884–1915.
- STATISTISCHES JAHRBUCH für den preußischen Staat. Hrsg. vom KGL. STAT. LANDESAMT. 14. Jg., Berlin 1917.
- WIESE, L. (Hrsg.): Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1864.
- WIESE, L.: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Bd. II (1864–1868), Berlin 1869.
- WIESE, L.: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Bd. III (1869–1873), Berlin 1874.
- WIESE, L.: Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Erste Abteilung: Die Schule. Berlin 1867.
- WIESE, L./IRMER, B. (Hrsg.): Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Vierter Band umfassend die Zeit von 1874 bis 1901. Berlin 1902.
- ZMARZLIK, G.: Der Sozialdarwinismus in Deutschland als geschichtliches Problem. In: VFZG 11 (1963), S. 246–273.

Tabelle 1: Die Bildungschancen der 10¹/₂- bis 19¹/₂jährigen männlichen Bevölkerung in Preußen, 1867–1914 (vgl. Abb. 1)

Jahr	10 ¹ / ₂ - bis 19 ¹ / ₂ jährige männlichen Bevölkerung in Preußen	Schüler der öffentlichen höheren Schulen insgesamt	
		absolut	in % von Sp. 1
	1	2	3
1867	2167842	73467	3,39
1868	2185599	87751	4,01
1869	2203356	92515	4,20
1870	2221114	98338	4,43
1871	2238871	99198	4,43
1872	2270023	103094	4,54
1873	2301175	106231	4,62
1874	2332328	109025	4,67
1875	2363480	112413	4,76
1876	2384518	114659	4,81
1877	2405557	117712	4,89
1878	2426595	120763	4,98
1879	2447634	121816	4,98
1880	2468672	123486	5,00
1881	2488870	123789	4,97
1882	2509067	126517	5,04
1883	2529265	127523	5,04
1884	2549462	128067	5,02
1885	2569660	129650	5,05
1886	2622206	129655	4,94
1887	2674753	131966	4,93
1888	2727299	134022	4,91
1889	2779846	134853	4,85
1890	2832392	135337	4,78
1891	2850676	135967	4,77
1892	2868960	136034	4,74
1893	2887244	136803	4,74
1894	2905528	138206	4,76
1895	2923812	140043	4,79
1896	2965431	141584	4,77
1897	3007050	144939	4,82
1898	3048670	148480	4,87
1899	3090289	152019	4,92
1900	3131908	156630	5,00
1901	3192609	162057	5,08
1902	3253310	167170	5,14
1903	3314011	174467	5,26
1904	3374712	182171	5,40
1905	3435413	191446	5,57
1906	3494564	199895	5,72
1907	3553715	208170	5,86
1908	3612865	212115	5,87
1909	3672016	220959	6,01
1910	3731167	226657	6,07
1911	3790318	232704	6,14
1912	3849469	236173	6,14
1913	3908619	239461	6,13
1914	3907770	241051	6,08

Erläuterungen:

Bildungschancen, berechnet als Anteil der männlichen Schüler aller Klassen des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Schulwesens – ohne Vorschüler – in Preußen an der Altersgruppe der 10¹/₂- bis 19¹/₂-jährigen männlichen Bevölkerung.

Die im fünfjährigen Abstand in Preußen durchgeführten Volkszählungen geben die noch lebende männliche Bevölkerung, die im Jahre *t* geboren wurde, an. Deshalb läßt sich die männliche Bevölkerung in den zwischen den Volkszählungen liegenden Jahren durch den Überlebensquotienten ausreichend genau berechnen.

Die *Angaben über die Altersjahrgänge* sind für die Jahre 1867, 1871, 1875, 1880, 1885, 1890, 1895, 1900, 1905 und 1910 den folgenden amtlichen Statistiken entnommen: 1867: Zs. K. PR. STAT. BUREAU, 1869, S. 346; 1871: PR. STATISTIK, 1875, S. 145 ff.; 1875: MONATSCHEFTE, 1878, S. 12; 1880: STAT. DT. REICHES, 1883, S. 91 ff.; 1885: PR. STATISTIK, 1888, S. 110 ff.; 1890: STAT. DT. REICHES, 1894, S. 45 ff.; 1895: Zs. K. STAT. BUREAU, 1897, S. 137; 1900: PR. STATISTIK, 1903, S. 97 ff.; 1905: PR. STATISTIK, 1908, S. 88 ff.; 1910: STAT. DT. REICHES, 1914, S. 115 ff.

Die *schulstatistischen Angaben* der Tabellen 1 bis 5 stammen aus folgenden Quellen: CENTRALBLATT, 1868: S. 208–219; 1869: S. 590–601; 1870: S. 264–275; 1871: S. 594–605; 1872: S. 148–159, S. 728–739; 1873: S. 652–663; 1875: S. 332–343, S. 644–655; 1876: S. 474–485; 1877: S. 382–393; 1878: S. 490–505; 1879: S. 552–567; 1881: S. 684–699, S. 716–731. – STATISTISCHE MITTHEILUNGEN, Heft 1, 1884: S. 54–69, S. 86–101, S. 118–133; Heft 2, 1885: S. 68–91; Heft 3, 1886: S. 68–91; Heft 4, 1887: S. 68–91; Heft 5, 1888: S. 68–91; Heft 6, 1889: S. 68–91; Heft 7, 1890: S. 68–91; Heft 8, 1891: S. 68–89; Heft 9, 1892: S. 68–91; Heft 10, 1893: S. 64–83; Heft 11, 1894: S. 68–91; Heft 12, 1895: S. 68–91; Heft 13, 1896: S. 68–91; Heft 14, 1897: S. 68–91; Heft 15, 1898: S. 68–91; Heft 16, 1899: S. 68–91; Heft 17, 1900: S. 68–91; Heft 18, 1901: S. 68–91; Heft 19, 1902: S. 68–91; Heft 20, 1903: S. 70–93; Heft 21, 1904: S. 70–93; Heft 22, 1905: S. 74–97; Heft 23, 1906: S. 74–97; Heft 24, 1907: S. 74–97; Heft 25, 1908: S. 50–63; Heft 26, 1909: S. 50–63; Heft 27, 1910: S. 52–65. – Die *Abiturientenzahlen für die Jahre 1867 bis 1899* sind folgenden Quellen entnommen: WIESE, L., 1864, S. 512, 514 f.; Bd. II, Berlin 1869, S. 583; Bd. III, Berlin 1874, S. 388; Bd. IV, Berlin 1902, S. 721. – STATISTISCHE MITTHEILUNGEN, Heft 17, 1900: S. 92–103; Heft 18, 1901: S. 92–103; Heft 19, 1902: S. 92–103; Heft 20, 1903: S. 94–105; Heft 21, 1904: S. 94–105; Heft 22, 1905: S. 98–111; Heft 23, 1906: S. 98–111; Heft 24, 1907: S. 98–111; Heft 25, 1908: S. 66–79; Heft 26, 1909: S. 66–79; Heft 27, 1910: S. 66–79. – Vgl. für die Tabellen 1 bis 5 MÜLLER 1977, S. 48–53, S. 370–440.

Verantwortlich für die Zusammenstellung und Berechnung der Daten: HERBERT MEISSNER

Tabelle 2: Die männlichen Schüler aller Altersgruppen und aller Klassenstufen der Typen des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Schulwesens in Preußen, 1867–1914 (vgl. Abb. 2)

Schultyp	Gymnasium	Progymnasium	Realschule I. Ordnung	Höh. Bürgers. berechtigt	Höh. Bürgers. unbee. rechtigt	Provinz.-Gewerbe-schule	Realschule II. Ordnung	öff. höh. Schulen insges. (Spalte 1 bis 7)
Jahr	1	2	3	4	5	6	7	8
1867	47096	2346	18045	3201	747		2032	73467
1868	54671	2674	19421	4221	3605		3159	87751
1869	57171	2988	20340	5286	3397	s. S. 41	3333	92515
1870	59479	3625	21890	6714	3363		3268	98338
1871	59031	3842	22964	8295	1577		3489	99198
1872	60861	3696	24323	8841	1344		4029	103094
1873	62629	3347	25583	9462	995		4215	106231
1874	63734	3523	26059	9890	1026		4793	109025
				Höh. Bürgerschule insgesamt				
				4 + 5				
1875	65138	3502	26316	12255	9jähr. lateinlos		5202	112413
1876	66000	3737	26588	13172	Real-schule		5162	114659
1877	67305	3978	28091	13159	6		5179	117712
1878	70494	3681	28015	12630	1705		5943	120763
1879	71503	3639	27462	13039	1669		6173	121816
1880	72984	4005	26990	12717	3878		5085	123486
1881	73922	3896	26802	12996			5004	123789
1882	74805	3826	25865	13279			4864	126517
	Gymnasium	Progymnasium	Realgymnasium	Realprogymnasium	Höhere Bürgerschule	Oberreal-schule	Realschule	öff. höh. Schulen insges. (Spalte 1 bis 7)
	1	2	3	4	5	6	7	
1883	76358	3940	25891	8705	4533	3935	4161	127523
1884	77043	4079	25406	8750	4714	3956	4119	128067
1885	77979	3844	24178	8674	5173	4901	4901	129650
1886	77718	4270	24078	8684	5851	4638	4416	129655
1887	78498	4553	24400	8858	6183	4787	4687	131966
1888	78683	4182	24805	9250	6898	4663	5541	134022
1889	77629	4021	25261	9223	8022	4788	5909	134853
1890	76537	4442	25582	8883	8784	4587	6522	135337
1891	75599	4922	25265	8620	10744	4080	6737	135967
1892	74907	4512	25017	8486	12259	3970	6883	136034
1893	74951	4155	24781	8169		5516	19231	136803
1894	75266	4027	24499	7449		8664	18334	138206
1895	75233	4372	24608	6750		10156	18924	140043
1896	76078	4544	24534	6465		10288	19675	141584

Fortsetzung zu Tabelle 2

Jahr	Schultyp							öf. höh. Schulen insges. (Spalte 1 bis 7)
	Gym- nasium	Progym- nasium	Realgym- nasium	Real- progym- nasium	Höhere Bürger- schule	Oberreal- schule	Real- schule	
	1	2	3	4	5	6	7	
1897	78011	5326	23719	6061		11157	20665	144939
1898	80028	5225	23127	3978		12285	23837	148180
1899	83272	5929	20956	2559		12071	27232	152019
1900	85939	5705	20682	1932		13688	28684	156630
1901	87474	6847	21078	1884		14799	29975	162057
1902	89353	6088	22268	1788		15875	31798	167170
1903	92465	5209	24012	1587		17202	33992	174467
1904	95947	4182	25983	2193		19660	34206	182171
1905	98154	4603	27271	2914		21366	37138	191446
1906	100107	4631	29261	3765		23633	38498	199895
1907	101717	5019	31214	4733		26985	38502	208170
1908	101094	4946	37683	4225		30702	33465	212115
1909	102297	4497	41202	4878		34735	33350	220959
1910	103643	3985	44885	4019		37677	32448	226657
1911	103702	4015	48169	3903		40667	32248	232704
1912	103314	3787	50319	4346		41986	32421	236173
1913	103223	3483	53736	4172		42769	32078	239461
1914	101745	2962	55094	4733		44591	31926	241051

Die Daten für die Schüler eines Jahres entsprechen den Schülerzahlen der amtlichen Statistiken für das Ende des ablaufenden Wintersemesters (Schüler des Jahres 1867 = Aufnahme Februar 1867). Die Schülerzahlen der einzelnen Typen enthalten die Schülerzahlen der jeweiligen Vorschulen. Die Tabellen entsprechen in ihrer Aufteilung dem Strukturwandel des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Schulwesens in Preußen (vgl. Abb. 13). Leere Spalten bedeuten, daß der entsprechende Schultyp entweder noch nicht existiert oder aber mit einem anderen zusammengefaßt wurde (z. B. Tabelle 2, Spalte 6 von 1867 bis 1880 und Spalte 5 von 1893 bis 1914).

Tabelle 3: Die Quartaner der Typen des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Schulwesens in Preußen, 1867–1914 (vgl. Abb. 3, 7)

Schultyp	Gymnasium	Progymnasium	Realschule I. Ordnung	Höhere Bürgerschule berechtigt	Höhere Bürgerschule unberechtigt	Provinzial-Gewerbeschule	Realschule II. Ordnung
Jahr	1	2	3	4	5	6	7
1867	8149	476	3847	680	141		562
1868	9217	493	4037	906	984		783
1869	9396	617	4200	1121	930		736
1870	9742	717	4452	1464	783		698
1871	9868	782	4579	1768	409	s. S. 41	727
1872	9920	712	4757	1908	352		887
1873	9973	581	4825	2003	228		922
1874	10062	652	5010	2097	218		1131
Höhere Bürgerschule insgesamt							↓
4 + 5							
1875	10314	685	5010	2633			1130
1876	10460	737	4960	2786		9jähr. lateinl.	1077
1877	10600	782	5155	2758		Realschule	1021
1878	10978	716	5059	2608		6	1194
1879	11144	714	4939	2813		386	1203
1880	11543	749	4781	2625		326	972
1881	11697	800	4639	2697		693	1034
1882	11760	768	4558	2847			1067
							↓
	Gymnasium	Progymnasium	Realgymnasium	Realprogymnasium	Höhere Bürgerschule	Ober-realschule	Realschule
	1	2	3	4	5	6	7
1883	12024	685	4233	1654	940	724	907
1884	11576	722	4197	1666	908	696	803
1885	11501	690	3833	1598	1049	759	759
1886	11462	727	3962	1548	1147	888	782
1887	11696	817	4123	1601	1235	911	961
1888	11692	759	4102	1742	1476	910	1106
1889	10567	758	4322	1750	1680	890	1173
1890	11232	811	4385	1674	1864	856	1289
1891	10970	837	4189	1553	2301	797	1330
1892	10787	892	4016	1475	2609	799	1305
							↓
1893	10723	811	3939	1470		1023	4102
1894	10842	783	3910	1390		1601	3972
1895	10702	826	3792	1258		1832	4129
1896	10452	897	3676	1213		1839	4215
1897	10762	991	3595	1129		1972	4299
1898	11098	977	3505	777		2079	4720
1899	11852	1126	2975	487		2012	5438

Fortsetzung zu Tabelle 3

Schultyp	Gym- nasium	Progym- nasium	Realgym- nasium	Realpro- gymnasium	Höhere Bürgerschule	Ober- realschule	Real- schule
Jahr	1	2	3	4	5	6	7
1900	12319	1048	2963	322		2244	5782
1901	12528	1245	3072	376		2439	6112
1902	13042	1110	3298	322		2569	6305
1903	13376	991	3599	271		2708	7011
1904	13586	789	3844	379		3129	6898
1905	13788	906	3978	524		3377	7539
1906	14157	845	4088	685		3705	7825
1907	14336	1007	4343	927		4312	7748
1908	14169	905	5899	779		4925	6301
1909	14560	828	6417	946		5614	6127
1910	14587	737	7034	764		6044	5878
1911	14526	718	7558	750		6436	5905
1912	14242	668	7717	780		6382	5771
1913	14255	614	8251	742		6438	5681
1914	14370	551	8584	856		6758	5689

Tabelle 4: Die Untersekundaner der Typen des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Schulwesens in Preußen, 1867–1914 (vgl. Abb. 4)

Schultyp	Gym-nasium	Progym-nasium	Real-schule I. Ord-nung	Höhere Bürgerschule berechtigt	Höhere Bürgerschule unberechtigt	Provinzial-Gewerbe-schule	Real-schule II. Ord-nung
Jahr	1	2	3	4	5	6	7
1867	4351	184	1626	314	28		177
1868	5044	234	1890	417	317		343
1869	5287	217	2078	557	253	s. S. 41	392
1870	5593	290	2281	752	265		362
1871	5571	295	2433	878	155		355
1872	5666	311	2472	922	111		445
1873	5893	334	2599	980	65		426
1874	6126	337	2642	984	55		539
Höhere Bürgerschule insgesamt							
4 + 5							
1875	6471	273	2754	1168			644
1876	6464	302	2742	1332			644
1877	6526	334	2966	1421		9jähr. lateinl. Realschule	632
1878	6535	286	3089	1300		6	748
1879	7103	334	3071	1331			811
1880	7247	366	3063	1291			592
1881	7354	392	2932	1354			528
1882	7642	449	2897	1418			528
<div>↓</div>							
	Gym-nasium	Progym-nasium	Realgym-nasium	Realpro-gymnasium	Höhere Bürgerschule	Ober-realschule	Real-schule
	1	2	3	4	5	6	7
1883	7925	379	2936	828	265	399	436
1884	6161	437	2850	797	305	385	458
1885	8329	379	2663	816	295	442	439
1886	8560	456	2546	859	353	437	482
1887	9557	475	2591	822	384	461	299
1888	8577	429	2632	870	423	421	366
1889	8420	433	2679	819	490	460	425
1890	8480	467	2771	833	480	456	550
1891	8568	549	2888	895	613	408	576
1892	8370	486	2927	941	680	398	578
<div>↓</div>							
1893	8396	487	2956	915		495	1198
1894	8920	481	3096	866		887	1404
1895	8989	484	3037	810		1038	1604
1896	9010	520	3070	765		1084	1599
1897	9211	585	2859	739		1088	1809
1898	9211	594	2780	449		1259	2110
1899	9599	694	2541	265		1304	2374

Fortsetzung zu Tabelle 4

Schultyp	Gym- nasium	Progym- nasium	Realgym- nasium	Realpro- gymnasium	Höhere Bürgerschule	Ober- realschule	Real- schule
Jahr	1	2	3	4	5	6	7
1900	9623	617	2404	221		1466	2605
1901	9819	665	2458	261		1567	2591
1902	9845	637	2518	206		1695	2721
1903	10376	486	2657	192		1702	2847
1904	10867	388	2842	186		1945	2971
1905	11139	472	3133	205		2280	3271
1906	11332	483	3376	221		2443	3303
1907	11484	549	3682	288		2872	3388
1908	11318	515	3990	259		3138	3499
1909	11462	510	4360	346		3504	3594
1910	11759	496	4733	340		4002	3730
1911	11671	517	5030	304		4293	3618
1912	11565	443	5512	400		4460	3644
1913	11589	461	5550	396		4660	3771
1914	11717	367	5870	442		4872	3807

Tabelle 5: Die Abiturienten der 9jährigen öffentlichen höheren Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens in Preußen, 1867–1914 (vgl. Abb. 5,9)

Schultyp	Gym-nasium	Progym-nasium	Real-schule I. Ord-nung	Höhere Bürgerschule berechtigt	Höhere Bürgerschule unberechtigt	Provinzial-Gewerbe-schule	Real-schule II. Ord-nung
Jahr	1	2	3	4	5	6	7
1867	1842		219			8	
1868	2336		238			6	
1869	2337		256			16	
1870	3224		419			19	
1871	1843		309			11	
1872	2541		425			9	
1873	2602		482			14	
1874	2418		514			28	
				Höhere Bürgerschule insgesamt			
				4 + 5			
1875	2468		499			30	
1876	2626		532			36	
1877	2607		597			9j. lateinl. Realschule	
1878	2715		662			6	
1879	2845		678			87	
1880/81	5018		1205			87	
1881/82	3321		734			61	
1882/83	3460		679				
				Realpro-gymnasium	Höhere Bürgerschule	Ober-realschule	Real-schule
	1	2	3	4	5	6	7
1883/84	3420		638			46	
1884/85	3583		623			34	
1885/86	3567		574			32	
1886/87	3582		542			35	
1887/88	3670		477			28	
1888/89	3702		521			27	
1889/90	3613		511			25	
1890/91	3657		539			18	
1891/92	3827		557			34	
1892/93	3880		537			35	
1893/94	4214		643			47	
1894/95	4243		733			86	
1895/96	4243		760			154	
1896/97	4487		783			164	
1897/98	4695		766			214	
1898/99	4638		782			226	
1899/00	4710		716			314	
1900/01	4646		709			315	
1901/02	4686		691			367	

Fortsetzung zu Tabelle 5

Schultyp	Gym- nasium	Progym- nasium	Realgym- nasium	Realpro- gymnasium	Höhere Bürgerschule	Ober- realschule	Real- schule
Jahr	1	2	3	4	5	6	7
1902/03	4892		704			392	
1903/04	4906		766			489	
1904/05	5135		829			590	
1905/06	5449		970			639	
1906/07	5623		1020			706	
1907/08	5772		1306			846	
1908/09	5919		1449			926	
1909/10	5982		1593			1054	
1910/11	6048		1831			1270	
1911/12	6286		2250			1406	
1912/13	6052		2326			1561	
1913/14	5928		2357			1563	
1914/15	7730		2944			2069	

Tabelle 6: Die Berufschancen der Jurastudenten in Preußen, 1860–1910 (vgl. Abb. 10, 11, 12)

Jahr	Preuß. Jura- studenten an preuß. Universi- täten	Preuß. Jura- studenten an anderen deutschen Universi- täten	Referen- dare	Assesso- ren	Durchfall- quote 1. Examen in %	Durchfall- quote 2. Examen in %	Be- stand in %	Akademiker- stellen an Gerichten u. Staatsanwalt- schaften	Eingangs- stellen an Gerichten u. Staats- anwalt- schaften	Rechts- anwälte	Notare
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1860	660		1931	823		27,7	26,8	3529		1586	
1861	684					23,1	32,4				
1862	709		1576	888		28,4	26,9	3570		1733	
1863	758					22,4	31,2				
1864	780		1274	831		22,5	28,5	3589		1817	
1865	842					20,0	26,9				
1866	1018		1046	737		24,0	21,8	3629		1840	
1867	1128					21,6	32,4				
1868	1095		1148	462		20,1	27,9	3707		1860	
1869	1096					23,2	25,2				
1870	1089		1553	493	11,1	20,3	21,7	3675		1843	
1871	1279		1520	417	8,2	9,8	23,5				
1872	1375		1585	287	7,8	12,7	24,6	3678		1697	
1873	1621		1685	292	7,4	7,2	23,0				
1874	1758		1897	271	12,2	5,9	20,6	3708		1578	
1875	1929		1983	220	12,3	9,9	25,6				
1876	2076		2326	216	14,3	8,6	36,4	3651		1514	
1877	2176		2709	265	13,4	10,1	37,5				
1878	2228		3004	316	16,5	10,2	37,1				
1879	2216		3226	299	16,4	11,9	40,0				
1880	2177		3590	431	16,4	17,9	47,7	4153	3504	2156	1462
1881	2261		3791	524	21,6	15,6	45,9	4164	3506	2219	1425
1882	2200		3928	656	18,7	18,5	44,4	4180	3525	2321	1429
1883	2004		3937	747	19,6	16,6	43,1	4212	3555	2475	1470
1884	1817		3915	894	18,3	18,8	44,9	4212	3552	2632	1488
1885	1761		3836	1010	16,1	18,5	45,3	4214	3551	2792	1522
1886	1690	926	3720	1237	19,4	16,9	39,0	4217	3554	2925	1532
1887	1913		3382	1485	21,1	19,6	29,8	4236	3571	3062	1561
1888	1992		3214	1651	20,3	18,2	33,6	4247	3583	3206	1583
1889	2108		2979	1819	18,1	18,9	32,1	4324	3650	3357	1613
1890	2170		2974	1809	19,8	18,1	31,8	4342	3664	3462	1636
1891	2170	867	2958	1851		17,7	33,5	4390	3709	3519	1675
1892	2239	853	2969	1827		17,7	27,9	4440	3749	3597	1710
1893	2418	949	3060	1779		17,1	34,0	4579	3872	3643	1699
1894	2570	1018	3221	1712		17,7	35,4	4653	3919	3713	1707
1895	2940	985	3306	1726		17,7	33,2	4745	3997	3791	1717
1896	3166	989	3479	1719		18,5	34,1	4804	4052	3853	1724
1897	3331	1072	3760	1853		18,7	33,1	4860	4101	3922	1764
1898	3639	1118	4051	1898		17,1	33,5	4919	4151	4026	1797
1899	3953	1217	4302	1988		17,7	33,5	5020	4244	4099	1858
1900	4143	1334	4597	1756		21,0	36,0	5102	4313	4132	1904
1901	4289	1336	4949	1820		18,5	36,1	5202	4388	4217	1937
1902	4653	1388	5308	1979		18,3	35,1	5202	4388	4345	1974
1903	4851	1447	5709	2065		20,4	38,6	5312	4479	4505	2034
1904	5119	1510	6148	2209		20,5	39,1	5462	4602	4649	2075
1905	5304	1597	6511	2198		18,1	41,6	5712	4784	4815	2129
1906	5648		6990	2272		15,9	41,3	5927	4940	5047	2205
1907	7051		7160	2470		17,6	39,3	6091	5058	5317	2285

Jahr	Preuß. Jura- studenten an preuß. Universi- täten	Preuß. Jura- studenten an anderen deutschen Universi- täten	Referen- dare	Assesso- ren	Durchfall- quote 1. Examen in %	Durchfall- quote 2. Examen in %	Be- stand in %	Akademiker- stellen an Gerichten u. Staatsanwalt- schaften	Eingangs- stellen an Gerichten u. Staats- anwalt- schaften	Rechts- anwälte	Notare
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1908		6914	7512	2534		18,0	41,2	6216	5142	5591	2345
1909		6918	7662	2661		18,4	38,4	6332	5212	5920	2369
1910		6287	7667	2934		18,2	35,9	6436	5316	6176	2451

Quellen: JUSTIZ-MINISTERIAL-BLATT, Jg. 22 ff., 1860 ff.; CENTRALBLATT, Jg. 2 ff., 1860 ff.

Erläuterungen:

Spalte 1: Die Daten für den Zeitraum 1860 bis 1880 wurden dem CENTRALBLATT entnommen, ab 1881 dem JUSTIZ-MINISTERIAL-BLATT. Sie geben den Durchschnitt der beiden Semester eines Studienjahres an; für 1860 bis 1880 wurde dieser durch die Verfasser berechnet. Ab 1907 war nur die Gesamtangabe „Preußische Studenten“ auffindbar. Die Angaben bis 1877 einschließlich beruhen auf dem alten Gebietsstand Preußens.

Spalte 2: Zu den Daten ab 1907 siehe Hinweis zu Spalte 1.

Spalte 3: Die Zahlen geben von 1860 bis 1869 Auskultatoren und Referendare an, die ab 1870 einheitlich als Referendare bezeichnet werden (vgl. BLEEK, S. 166 f.). Zu beachten ist, daß in den Angaben für den gesamten erfaßten Zeitraum die Verwaltungsreferendare in der ersten Phase ihrer Ausbildung – zu absolvieren im Justizwesen – mitenthalten sind. Von 1869 bis 1879 haben angehende höhere Verwaltungsbeamte ihre gesamte Ausbildungszeit im Justizwesen zu verbringen und sind miterfaßt (vgl. BLEEK, S. 171, S. 175). Der neue Gebietsstand Preußens liegt ab 1870 zugrunde. Der Stichtag der Erhebung wechselt vom Ende des Jahres im Zeitraum von 1860 bis 1874 auf den 1. 7. ab 1875 und auf den 1. 8. ab 1897.

Spalte 4: Zum Gebietsstand vergleiche Spalte 3. Der Zeitpunkt der Zählung verlagert sich von der Mitte des Jahres ab 1908 auf 1. 1.

Spalte 5: Der Anteil der nicht bestandenen Kandidaten an der Menge der geprüften Kandidaten des 1. juristischen Examins wurde von den Verfassern als Prozentsatz berechnet und mit „Durchfallquote“ 1. Examen bezeichnet.

Spalte 6: Der Anteil der nicht bestandenen Kandidaten an der Menge der geprüften Kandidaten des 2. juristischen Examins wurde als Prozentsatz berechnet und mit „Durchfallquote“ 2. Examen bezeichnet.

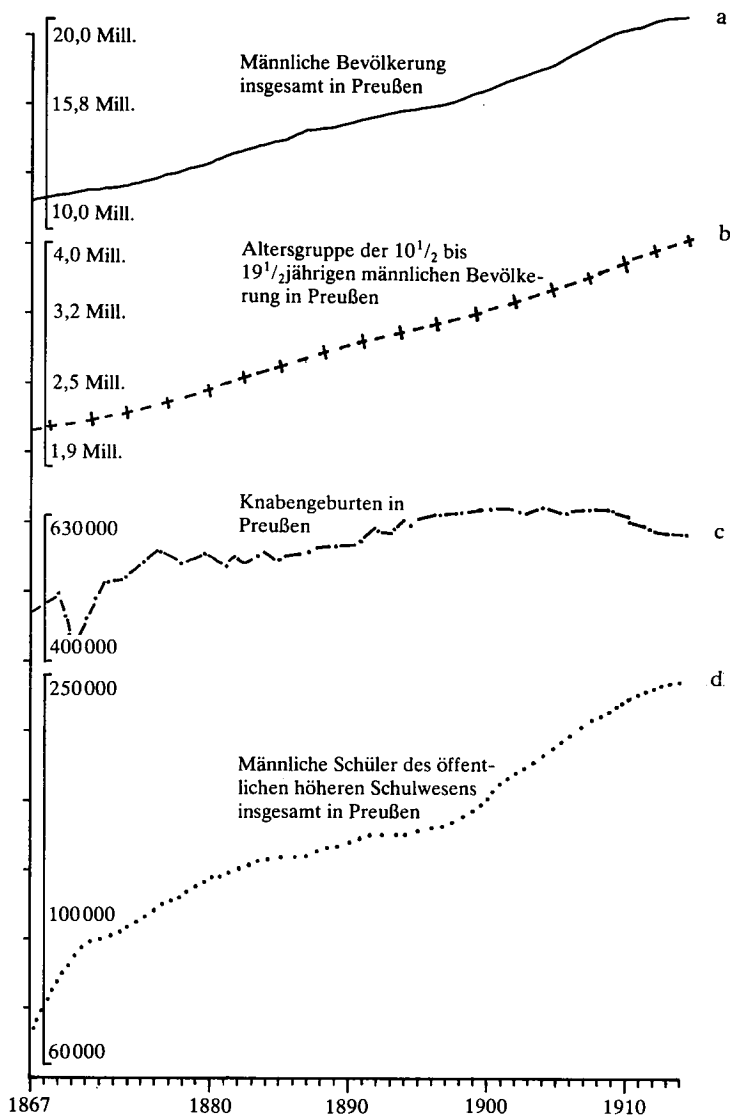
Spalte 7: Der Anteil der nicht geprüften an der Menge der zur Prüfung anstehenden Kandidaten im 2. juristischen Examen (Bestand) wurde durch die Verfasser als Prozentsatz berechnet.

Spalte 8: Aus gegebenen Daten wurde die Summe der Akademiker-Stellen im Justizdienst errechnet. Sie bezieht sich bis einschließlich 1876 auf den alten Gebietsstand Preußens.

Spalte 9: Die Eingangsstellen für Akademiker im Justizdienst wurden berechnet durch Summieren der Stellen für Richter an Amtsgerichten, Richter an Landgerichten, Staatsanwälten an Landgerichten, Staatsanwälten an Oberlandesgerichten.

Spalten 10 und 11: Von 1860 bis 1880 geben die benutzten Quellen nur die Gesamtzahl der Anwälte und Notare an. Nach Inkrafttreten der Rechtsanwaltsordnung von 1879 differenziert die offizielle Statistik nach Rechtsanwältinnen und Notaren. Zu beachten ist jedoch, daß Rechtsanwältinnen und Notare nicht einfach summiert werden dürfen, da die Notare zum größten Teil in der Liste der Anwälte bereits mit erfaßt sind. Aus historischen Gründen gelten in Preußen auch nach 1880 noch drei Notariatsordnungen, denen zufolge im Oberlandesgerichtsbezirk Köln das Amt des Notars mit der Tätigkeit eines Rechtsanwalts unvereinbar ist; im Oberlandesgerichtsbezirk Celle werden üblicherweise die Notare aus der Zahl der Rechtsanwältinnen ernannt und im übrigen Preußen müssen die Notare aus dem Kreis der zugelassenen Anwälte bestimmt werden (JASTROW 1903, S. 5 f.; Jb. der preuss. GERICHTSVERFASSUNG 1882, S. 59 f.). Die Daten beziehen sich bis 1876 auf den alten preußischen Gebietsstand. Vorhandene Lücken in der Tabelle und in den Skizzen beruhen auf fehlenden statistischen Unterlagen.

Abb. 1: Bevölkerungsentwicklung und Schulbesuch in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts.



Um in der Skizze die vier Funktionsverläufe vergleichbar darstellen zu können, wurden die absoluten Werte logarithmisiert. Deshalb erscheinen die Kurven mit unterschiedlichen Größenordnungen wie etwa die männlichen Schüler des öffentlichen höhern Schulwesens (d) in 100 000 und die männliche Bevölkerung insgesamt (a) in 10 Millionen auf einer Distanz von nur vier Einheiten. Damit ein Vergleich über absolute Größen möglich ist, wurde jedem Funktionsverlauf ein zweiter Maßstab hinzugefügt, der den minimalen und maximalen absoluten Funktionswert angibt. – Durch die logarithmische Darstellung werden gleiche Steigerungsraten durch parallele Funktionsverläufe dokumentiert, im Gegensatz zu einer Darstellung der absoluten Größen mit unterschiedlichen Maßstäben, die zu Verzerrungen gleichartiger Trends führt und oftmals Zusammenhänge suggeriert, die nur auf Grund der verschiedenen Verkleinerungsmaßstäbe entstanden sind, aber sonst keine reale Bedeutung haben (KELLERER 1964, S. 94f.).

Abb. 2: Die Entwicklung der Schülerzahlen der Gymnasien, Realgymnasien und der Realschultypen in Preußen, 1860–1914

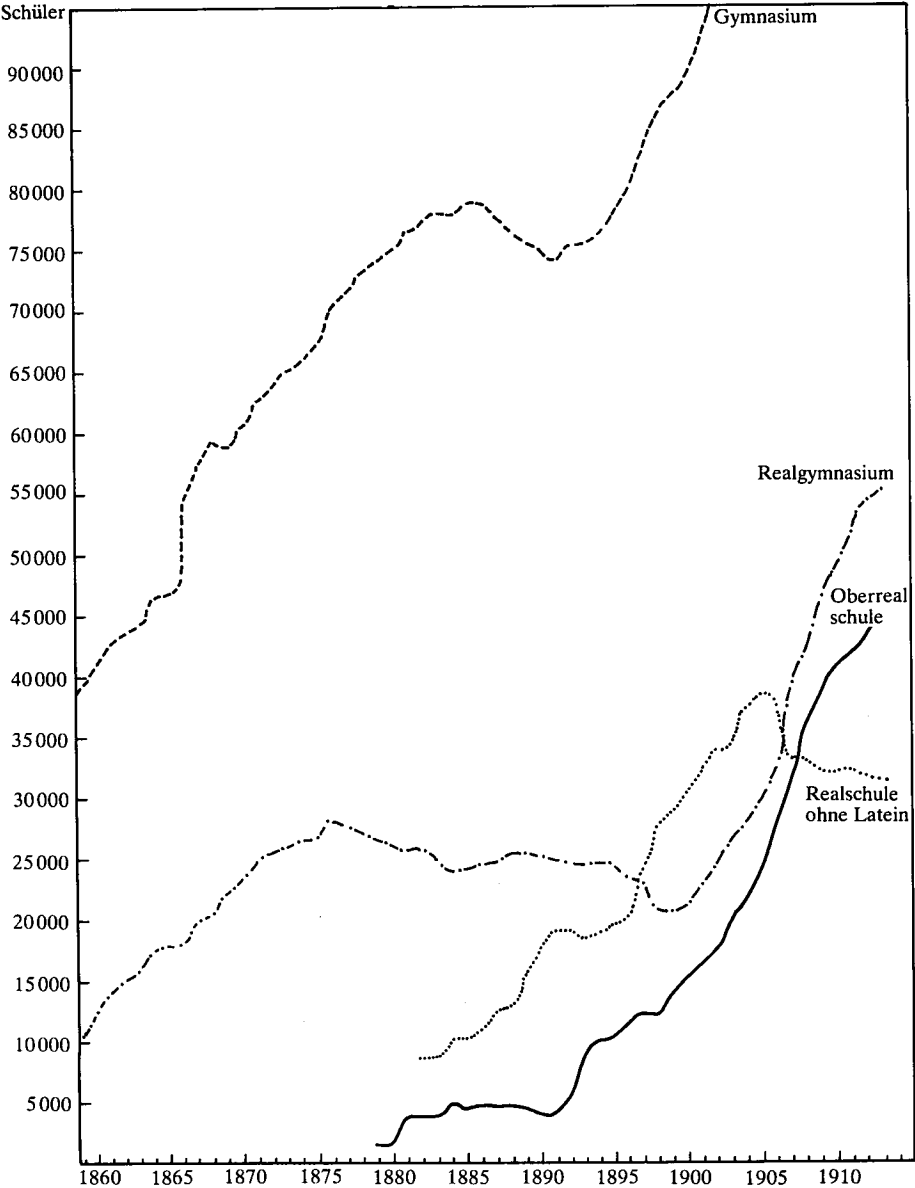


Abb. 3: Die Entwicklung der Quartaner der Gymnasien, Realgymnasien (einschließlich der Proanstalten), Oberrealschulen, Realschulen und der lateinlosen Realschulen insgesamt in Preußen, 1867–1910

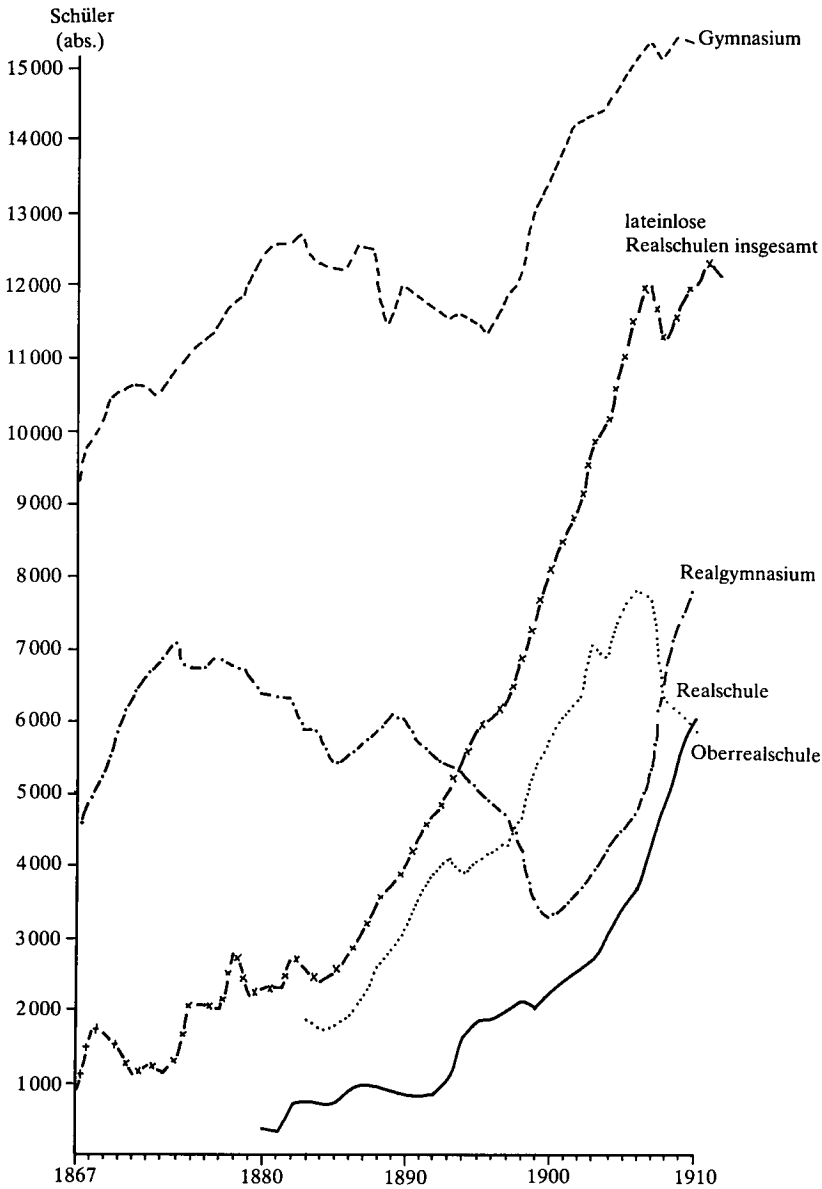


Abb. 4: Die Entwicklung der Untersekundaner der Gymnasien, Realgymnasien (einschließlich der Proanstalten), Oberrealschulen, Realschulen und der lateinlosen Realschulen insgesamt in Preußen, 1867–1910

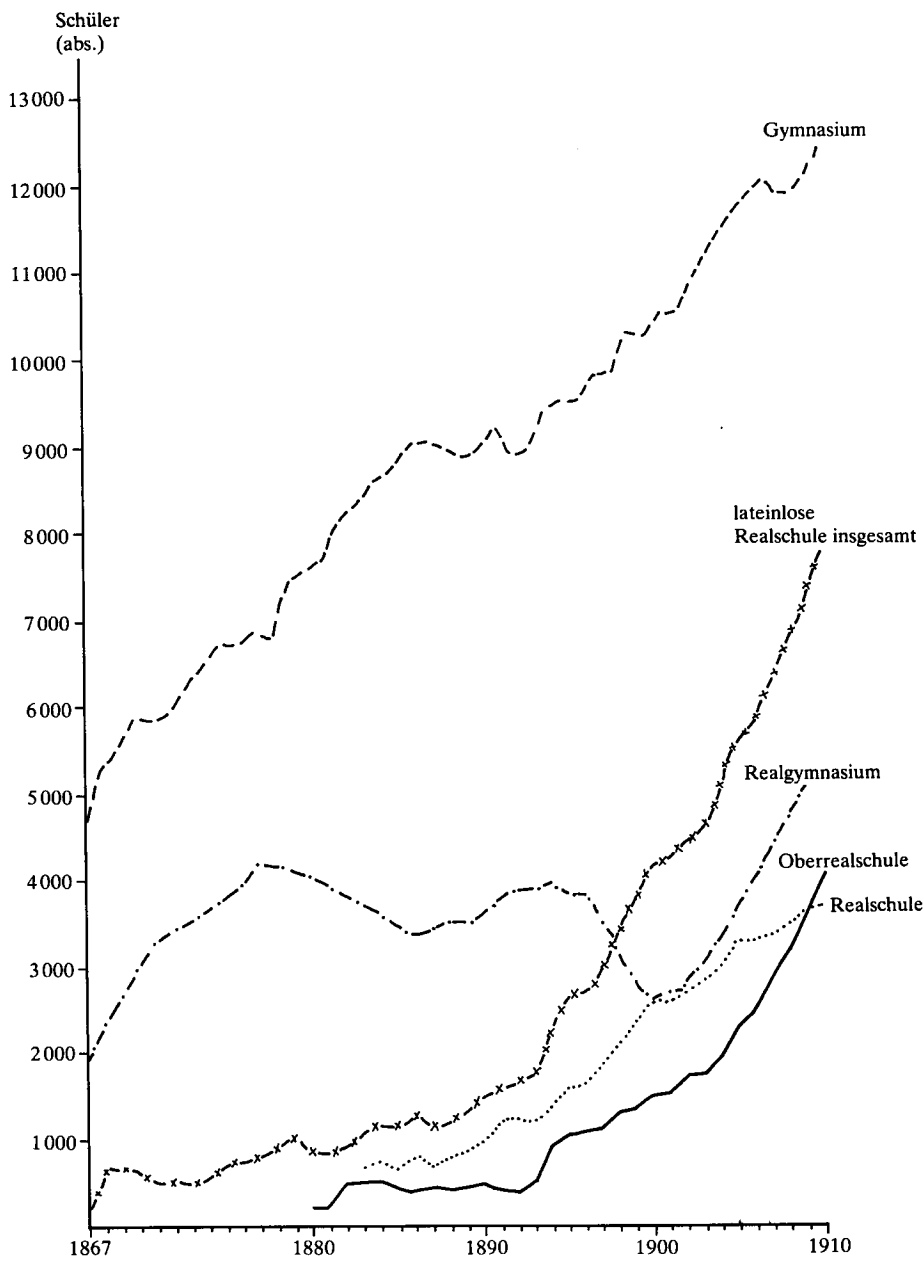
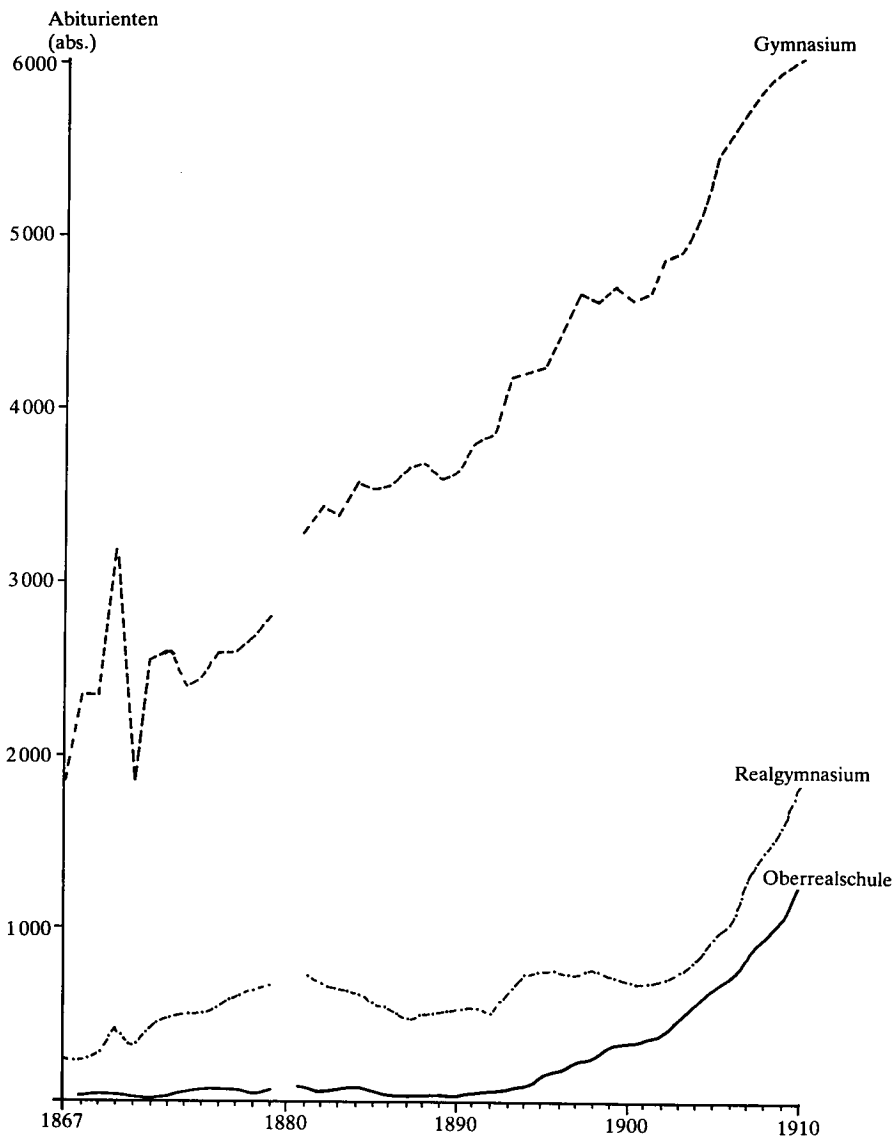
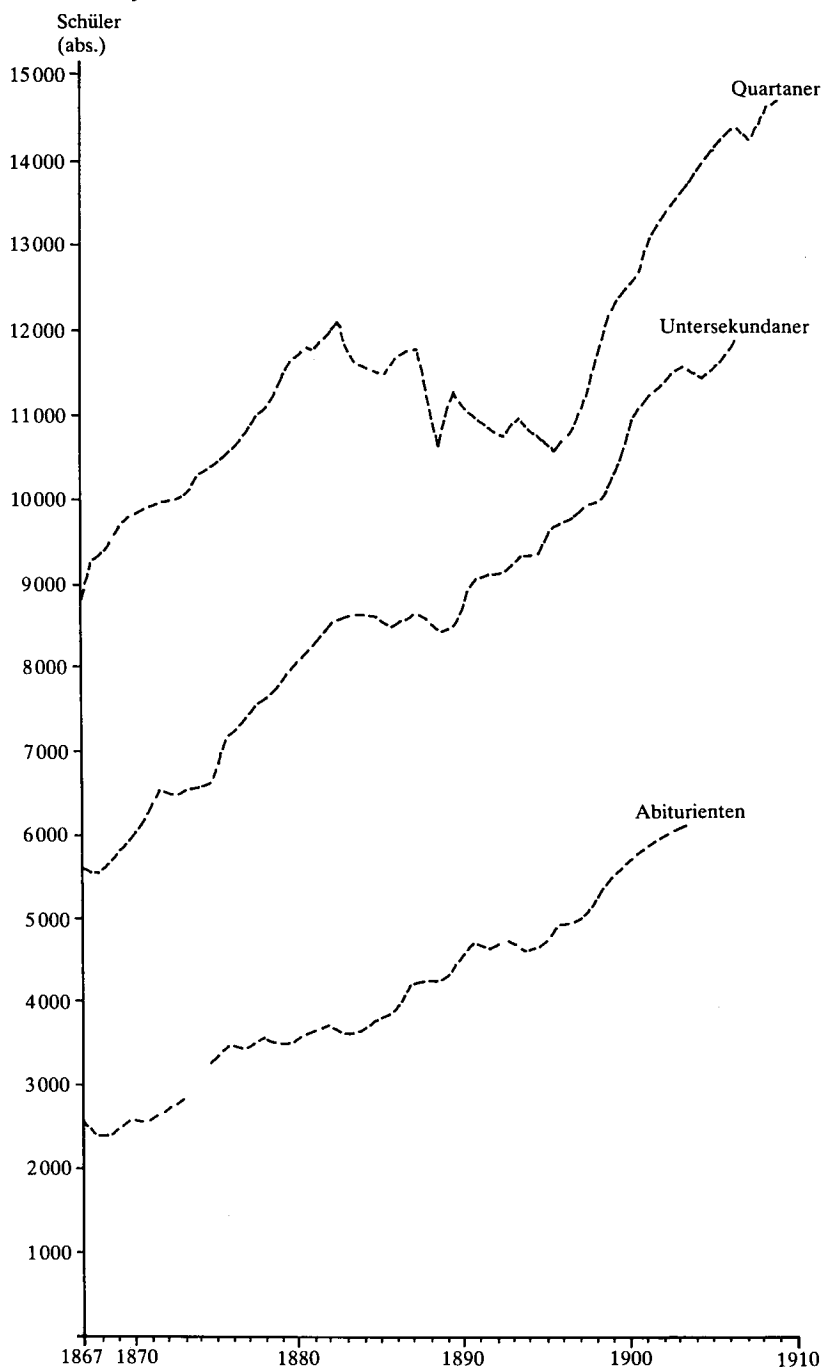


Abb. 5: Die Abiturienten der 9jährigen öffentlichen höheren Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens in Preußen, 1867–1910



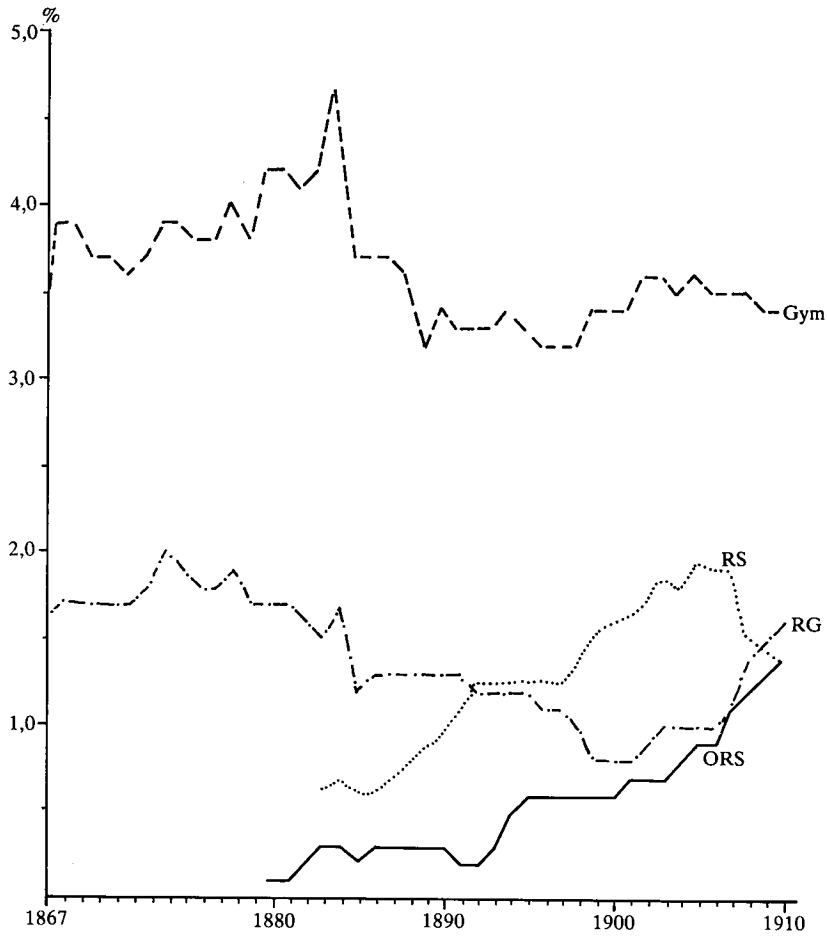
Die Abiturientenzahlen für das Jahr 1880 (vgl. Tabelle 5, Spalten 1 und 2) wurden nicht eingezeichnet, weil der Wert, auf Grund einer Verschiebung des Stichdatums der jährlichen Erfassung vom 1.12., zuletzt für 1879, auf den 1.4.1881, mit den anderen Werten auf Grund des längeren Erfassungszeitraums nicht mehr vergleichbar ist.

Abb. 6: Der Strukturwandel des Schulwesens in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts
 Um jeweils 3 Jahre verschobene Funktionsverläufe der Quartaner, Untersekundaner und der
 Abiturienten der Gymnasien in Preußen, 1867–1910



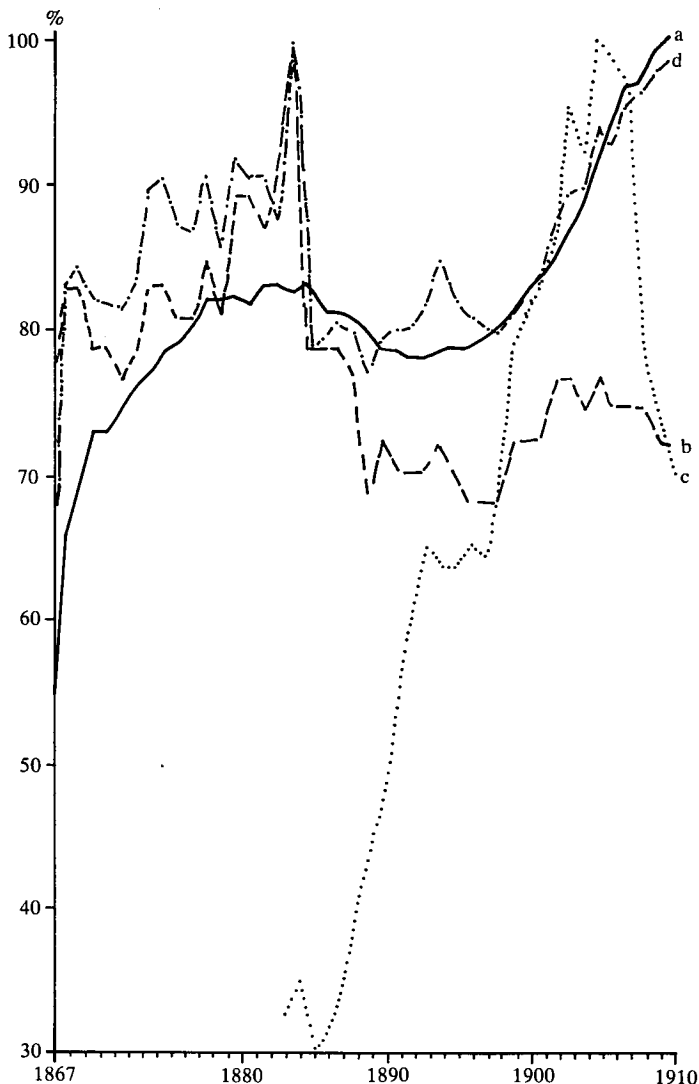
Zur Demonstration gleichstarker Schülerjahrgänge wurden die Funktionsverläufe um jeweils 3 Jahre zueinander verschoben, z.B.: unter der Quartanernzahl für das Jahr 1870 stehen die Untersekundaner des Jahres 1873 und die Abiturienten des Jahres 1876.

Abb. 7: Die Bildungschancen der männlichen Bevölkerung in Preußen



Berechnet als Anteil der Quartaner der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und lateinlosen Realschulen an der Altersgruppe der 13jährigen männlichen Bevölkerung, 1867–1910

Abb. 8: Die Bildungschancen der männlichen Bevölkerung in Preußen, Maximum = 100



Berechnet als (a) Anteil der Schüler insgesamt des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Schulwesens in Preußen an der Altersgruppe der $10\frac{1}{2}$ - bis $19\frac{1}{2}$ jährigen männlichen Bevölkerung, (b) als Anteil der Quartaner der Gymnasien an der Altersgruppe der 13jährigen männlichen Bevölkerung, (c) als Anteil der Quartaner des 6jährigen allgemeinbildenden öffentlichen höheren Schulwesens an der Altersgruppe der 13jährigen männlichen Bevölkerung und (d) als Anteil der Quartaner des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Schulwesens insgesamt an der Altersgruppe der 13jährigen männlichen Bevölkerung, 1867–1910

Abb. 9: Der Anteil der Abiturienten der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen in Preußen an der Altersgruppe der 19jährigen männlichen preußischen Bevölkerung, 1867–1910

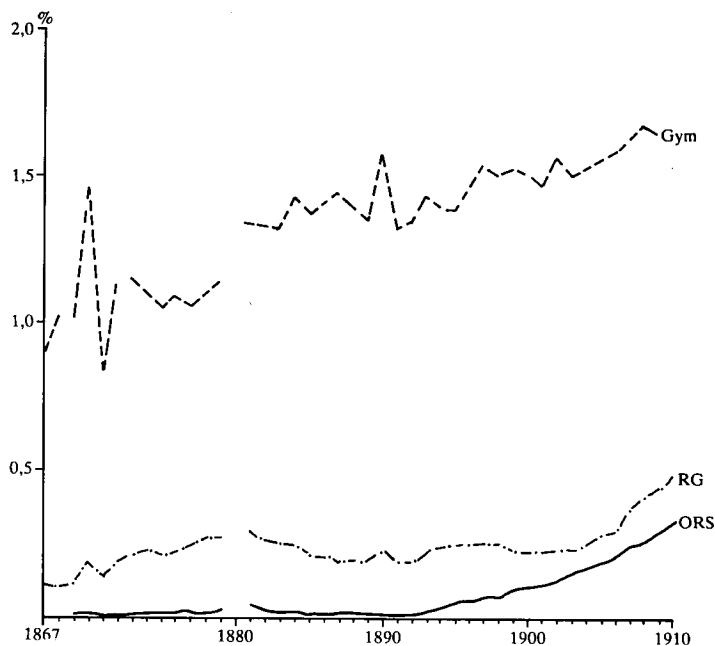


Abb. 10: Jura-Studenten, Referendare und Gerichtsassessoren in Preußen, 1860–1910

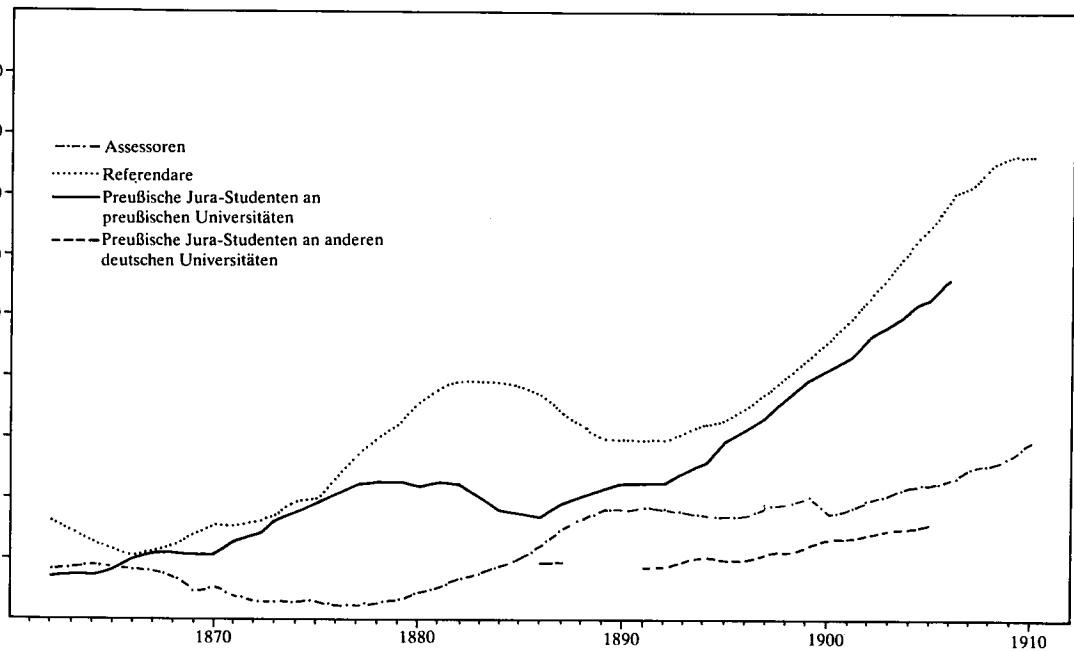


Abb. 11: Durchfallquoten beim 1. und 2. juristischen Staatsexamen, wartende Prüflinge zum 2.

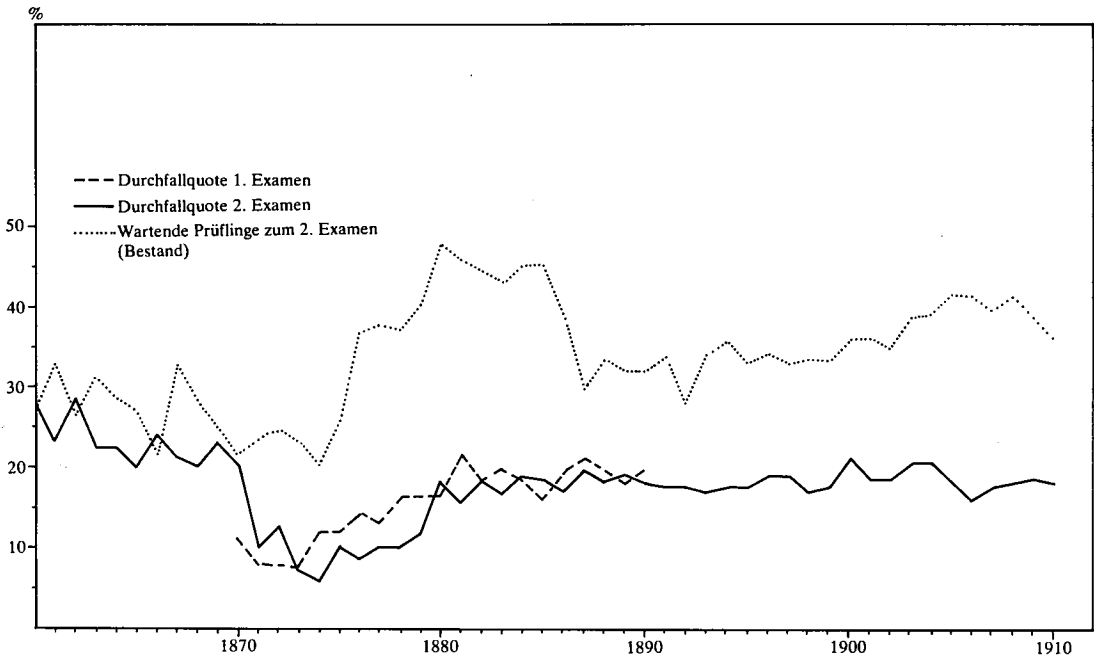


Abb. 12: Akademikerstellen an Gerichten und Staatsanwaltschaften, Rechtsanwälte und Notare in Preußen, 1860–1910

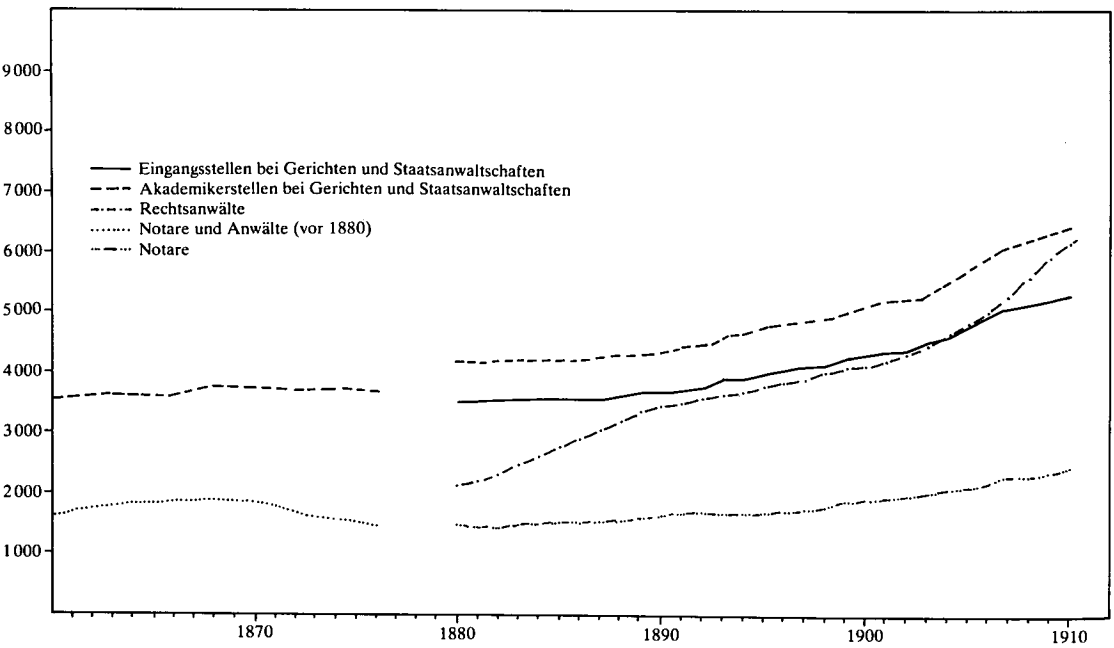
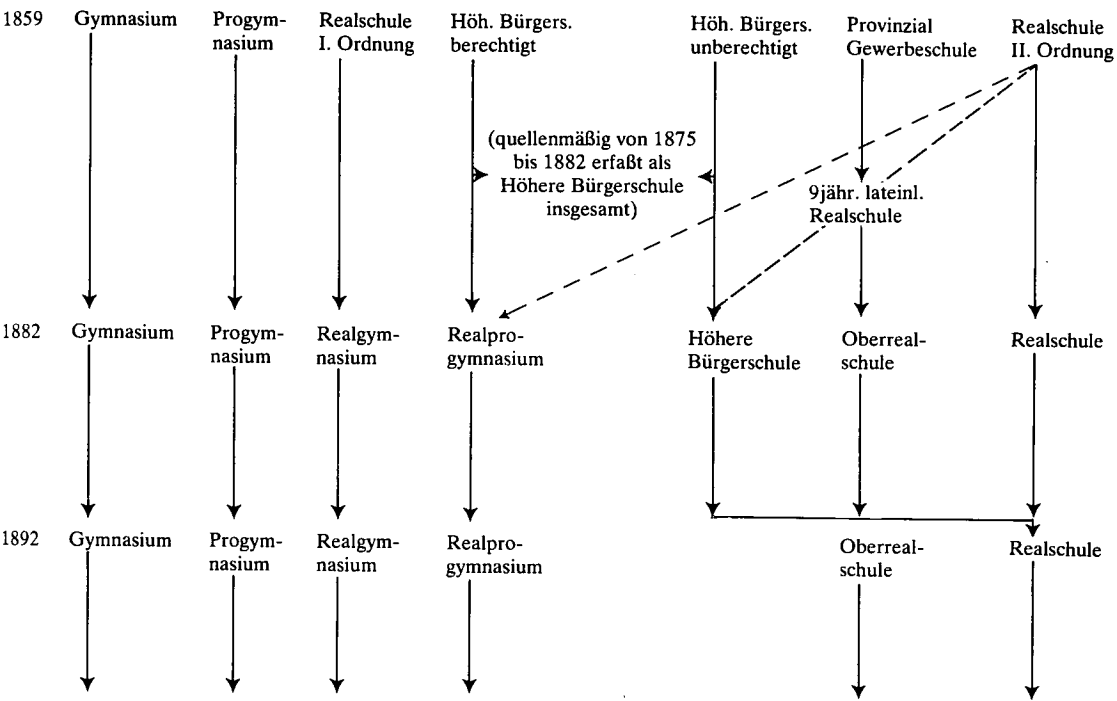


Abb. 13: Der Strukturwandel des allgemeinbildenden öffentlichen höheren Schulwesens in Preußen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts



Mittelständische Schulpolitik

*Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts**

I.

Die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion über die Lehrerarbeitslosigkeit ist neuartig allein für die Bundesrepublik. Historisch bekannt sind die Zyklen von Lehrermangel und Lehrerüberschuß, seitdem es das öffentliche Schulwesen gibt¹. Ungeklärt geblieben ist aber bis heute, wie sich diese Zyklen durchhalten und jeweils interpretiert werden. Indem wir uns hier dem Überfüllungsproblem zuwenden, versuchen wir lediglich – vor allem auf Preußen bezogen –, die Überfüllungsdiskussion in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts zu rekonstruieren, um jenen Zusammenhang zu verdeutlichen, innerhalb dessen die damalige Überfüllungssituation wahrgenommen wurde.

Drei Aspekte sind es vornehmlich, von denen aus sich ein Zugang zur Interpretation erschließt. *Erstens* ist es die Stellung der Lehrer und ihrer Organisationen sowie der Schulträger (Staat und Gemeinden) zur Überfüllung der akademischen Berufe. *Zweitens* ist es der strukturelle Zusammenhang zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem, der sich vor allem in der Gestaltung des Berechtigungswesens ausdrückt, wobei zwei Funktionen des Berechtigungswesens zu unterscheiden sind: Qualifikationen zu verleihen und durch Statuszuteilung die soziale Hierarchie zu legitimieren. *Drittens* ist es die politische Herrschaftssicherung bei Bewahrung des sozialen Klassengegensatzes. Der Zusammenhang dieser drei Aspekte zeigt sich in der damaligen Situation folgendermaßen: Das Überfüllungsproblem in den akademischen Berufen wird zunächst in seiner sozialpolitischen Bedeutung wahrgenommen, insofern das „Abiturientenproletariat“ (BISMARCK am 9. Mai 1884 in der Rede über das Sozialistengesetz)² möglicherweise die sozialdemokratische Bewegung unterstützen könnte. Darüber hinaus wird „Überfüllung“ in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Schulorganisation gebracht, genauer: mit den Berechtigungen des Realgymnasiums zum Hochschulstudium und höheren Staatsdienst und der Vernachlässigung mittlerer Abschlüsse (CONRAD 1884, S. 240). Schließlich wird „Überfüllung“ aus der Perspektive des jeweiligen Statusinteresses interpretiert: sozialer Aufstieg schien vom damaligen Selbstverständnis her vorrangig nur durch die staatlich organisierte Berufskarriere möglich, d.h. auf der Grundlage eines gymnasialen Reifezeugnisses. Diese Qualifikation der akademischen Bildung bezieht sich aber nur auf höhere staatliche Berufslaufbahnen (Justiz, Militär, Schule), nicht auf gewerbliche Berufe, so daß zwangsläufig die gymnasiale Schullaufbahn zur staatlichen Berufslaufbahn führt.

* Für zahlreiche kritische Hinweise danke ich H.-E. TENORTH (Würzburg).

1 Edikt FRIEDRICHS I. vom 25. August 1708; RÖNNE 1855, Bd. 1, S. 61; Bd. 2, S. 257; Monatsschrift für deutsche Beamte 13 (1889), S. 330f.

2 Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Reichstages, 5/IV/1. Berlin 1884, S. 480.

Alle drei Aspekte (die Stellung der Lehrer und Schulträger, das Berechtigungswesen und die politisch-soziale Verfassung) beziehen sich auf den Interessenkonflikt zwischen dem dynastischen Machtstaat und dem Bürgertum sowie innerhalb des letzteren auf die Interessen des gewerblichen einerseits und beamteten Bürgertums andererseits. Zu den sozialen Trägern dieser Interessen entwickeln sich die Verbände, so daß die sozialen Spannungen vorrangig verbandspolitisch zum Ausdruck kommen. Gerade in diesem Punkt unterscheidet sich die Überfüllungsdiskussion jener achtziger Jahre von den vorangegangenen und ist sie zugleich grundlegend für die heutige Diskussion: das Bürgertum organisierte und differenzierte sich aus in Berufsstände. K. E. BORN bezeichnet diesen Prozeß „als den Wandel vom Individualismus des bürgerlich-liberalen Zeitalters zur Gruppensolidarität des Massenzeitalters“, der zu Beginn des Ersten Weltkriegs damit endet, daß „es ‚das Bürgertum‘ als Stand oder Gesellschaftsschicht nicht mehr gibt“ (1963, S. 364, 370; zum „Bildungsbürgertum“ HENNING 1972). Wenn wir von dieser sozialgeschichtlichen Annahme ausgehen, dann ist zu fragen, wie sich der Auflösungsprozeß des Bürgertums vollzieht und wie dabei das beamtete Bildungsbürgertum diesen Prozeß wahrnimmt: im Sinne unserer Fragestellung durch die Interpretation der „Überfüllung“ seiner Berufslaufbahnen. Bei der Antwort auf diese Frage wird davon ausgegangen, daß sich dieser Prozeß unter dem Vorzeichen der Herrschaftssicherung des monarchischen Machtstaats vollzieht und zwar bei einer zunächst noch wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Staat und Bürgertum. Der Staat ist auf die Verbände zur Sicherung seiner Machtstellung angewiesen. Umgekehrt sucht das Bildungsbürgertum seine Anerkennung durch den Staat, um nicht in den vierten Stand abzusinken. Der Wahrnehmung der „Überfüllung“ seitens der Verbände sind klare Grenzen gesetzt: die Kritik bleibt im Rahmen der Loyalitätsversicherung. Das Bildungsbürgertum ist – bei Strafe seines Untergangs (MARX 1848, S. 472) – staatstreu, gewinnt freilich in diesem Status die ihm eigene Sicherheit (HENNING 1972, S. 484f.).

Auf der Grundlage von Verbandsmitteilungen und Beiträgen der akademisch gebildeten Lehrerschaft zur Überfüllungssituation soll hier die verbandspolitische Diskussion rekonstruiert werden. Berücksichtigt wird dabei die Beziehung zwischen Verbandsentwicklung, Interessenlage der Lehrerverbände und deren Wahrnehmung der Überfüllungssituation. Entscheidend ist die Fraktionierung innerhalb der Lehrerschaft. Die stärkste und gewichtigste Fraktion bildeten die Befürworter einer selbständigen höheren Realschule in Ergänzung des Gymnasiums: der 1875 gegründete „Realschulmänner-Verein“. Ihm gegenüber standen als zweite Gruppe diejenigen Gymnasiallehrer, die eine Reform des gymnasialen Lehrplans mit dem Ziel der Integration des Gymnasiums und Realgymnasiums in einer Einheitsschule anstrebten: seit 1889 organisiert im „Deutschen Einheitsschulverein“. Zur dritten Fraktion zählen die Anhänger einer lateinlosen höheren Schule, die sich 1889 im Verein zur Beförderung des lateinlosen höheren Schulwesens zusammenschlossen. Schließlich ist der ebenfalls 1889 gegründete Gymnasialverein zu nennen, der sich erst als Reaktion auf die Gründung des „Vereins für Schulreform“ konstituierte (PAULSEN 1921, S. 593, 595). Im Rahmen der Bündnispolitik dieser Fraktionen – insbesondere des Realschulmänner-Vereins – mit anderen Standesverbänden wird vor allem auf die Schulpolitik des „Vereins Deutscher Ingenieure“ und der Ärztereine eingegangen.

II.

Dem Überfüllungsproblem der gelehrten Berufe, insbesondere der Philologen, galt keineswegs das zentrale Interesse der Lehrerverbände. Entscheidend war für die Philologen vielmehr ihre *Professionalisierung*, d.h. die Begründung ihres Standes und dessen status- und besoldungsmäßige Gleichstellung mit den Juristen. Seit den vierziger Jahren des Jahrhunderts waren diese Standesforderungen der Philologen von den Kultusministern als berechtigt anerkannt, jedoch nicht erfüllt worden (LEXIS 1898, S. 9; FRICKE 1903, S. 24). Eine erneute einseitige Anhebung der Richtergehälter durch den Etat von 1872 hatte zur Gründung der preußischen Philologenvereine geführt (1872 f. und 1883 f.; MELLMANN 1929, S. 9 f.). 1909 wurde das Ziel ihrer Besoldungspolitik annähernd erreicht: die Gleichstellung der Philologen mit den Richtern im Höchstgehalt (MELLMANN 1929, S. 140).

Auf regionaler Ebene organisierten sich die Philologen in den Provinzialvereinen, überregional in den preußischen Delegiertenversammlungen (seit 1880; SCHMITT 1966, S. 161–166). Das Verbandsorgan – nur 1885/86 offizielles Organ der preußischen Philologenvereine – waren zunächst die seit Dezember 1883 von FRIEDRICH ALY herausgegebenen „Blätter für höheres Schulwesen“ (1884–1919). Die dort geführte verbandspolitische Diskussion zeichnete sich vornehmlich durch unbedingte Staatstreue aus: „Vermeidung jeglicher systematischen Opposition“ gegenüber dem Kultusministerium, Enthaltensamkeit in politischen Fragen und Erhaltung des Gymnasiums (ALY 1888, S. 186). Dieser Tendenz folgend, entwickelte sich die Zeitschrift mehr und mehr zum regierungstreuen Organ (ALY 1888, S. 186; STEINMEYER 1889, S. 39; 1891, S. 181). Erst nach dem Abschluß der schulpolitischen Kämpfe und der Einführung der Dienstalterbesoldung durch den Etat von 1892 (CENTRALBLATT 1892, S. 710–713, S. 713–730; MELLMANN 1929, S. 16) kam es 1893 zur Gründung eines offiziellen Verbandsorgans der preußischen Philologenvereine, dem „Korrespondenzblatt für die Philologenvereine Preußens“ (1–7 [1893–1899]; 8–19 [1900–1911] unter dem Titel „Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand“). Während der achtziger Jahre gab es kein integrierendes Verbandsorgan (KILLMANN 1907) und ebenso wenig eine eindeutige Verbandspolitik gegen die Überfüllung des Philologenstandes. Wahrgenommen wurde die Gefahr eines „akademischen Proletariats“ nur durch das ständige Steigen der Hilfslehrerzahlen (HERRLITZ/TITZE 1976, S. 352). Der Überschuß an Hilfslehrern stellte insofern ein standespolitisches Problem dar, als die Hilfslehrer trotz ihrer Lehrtätigkeit längerfristig keine feste Anstellung erhielten und nur gering oder überhaupt nicht besoldet wurden. Befürchtet wurde durch dieses „Hilfslehrerunwesen“ eine Minderung des Sozialstatus der akademisch gebildeten Lehrer. Für die Begründung eines einheitlichen Lehrerstandes schien es darum notwendig, auch die Interessen der Hilfslehrer standespolitisch zu vertreten.

Auf der 6. Delegiertenkonferenz der preußischen Philologenvereine vom 5. Oktober 1885 wurde beschlossen, daß „das Bedürfnis an Lehrkräften durch definitiv angestellte Lehrer gedeckt werden möchte, und wissenschaftliche Lehrer nur ausnahmsweise, d.h. in solchen Stellen beschäftigt werden, deren Dauer nicht gesichert ist“ und zwar darum, weil – wie es in einer Petition an den Kultusminister hieß – „dies ja wesentlich mit den Wünschen zusammenhängt, die wir [die Philologen] bezüglich der Hebung der äußeren Stellung unserer Standesangehörigen voriges Jahr bereits Ew. Excellenz durch eine Eingabe ... vorzutragen die Ehre hatten“ (Blätter für höheres Schulwesen 2 [1885], S. 172–173, 188;

ebd. 6 [1889]; wiederholt wurde der Beschluß als These 12 der Delegiertenversammlung 1890, ebd. 7 [1890], S. 178). Doch „weniger (durch) die Rücksichten für das materielle Interesse des Lehrerstandes“, d.h. der Hilfslehrer, war dieses Votum motiviert. Entscheidender waren „vielmehr die höheren Pflichten gegen das Vaterland“, die ideelle Gesinnung, Charakterbildung und -festigkeit der Lehrer: „Die Gefahren aber, welche auch in dieser Hinsicht [der Charakterbildung] der Mangel einer geordneten Beförderung der Lehrer höherer Lehranstalten in sich birgt, werden potenziert durch das Wuchern des Hilfslehrertums. Bereits beginnt auch der Grundsatz, daß der Lohn sich nach Angebot und Nachfrage richten müsse, in dem höheren Schulleben Anwendung zu finden [bei den städtischen Schulträgern]. Selbst das Ausbieten einer Lehrerstelle an den Mindestfordernissen scheint nicht ohne Beispiel zu sein. Tief betrübend war die Bemerkung eines Abgeordneten, warum man nicht billige Lehrer nehmen solle, wenn man sie bekommen könne“ (GILLES 1888, S. 99).

Die wachsende Zahl der Hilfslehrer wurde zudem interpretiert als eine Tendenz zur möglichen Proletarisierung des Lehrerstandes und einer damit verbundenen Unterstützung der Sozialdemokratie durch einen Teil der akademisch gebildeten Lehrer (BALSCHUN 1964, S. 137). Die Philologenvereine forderten daher, daß es die Aufgabe des Staates sei, die Hilfslehrer durch eine feste Anstellung in den sich als staatstragend verstehenden Lehrerstand zu integrieren, der nur in seiner Geschlossenheit die Charakterbildung der gebildeten Jugend gewährleisten könne. Grundsätzlich sei die Einrichtung der Hilfslehrerstellen nicht falsch. Nur müßten diese in einem gleichbleibenden proportionalen Verhältnis zur Gesamtlehrerschaft stehen und es dürfe die Zahl der Hilfslehrer nicht ökonomisch bedingt sein (STEINMEYER, Blätter für höheres Schulwesen 6 [1889], S. 142; BÜNGER 1892, S. 55).

Entscheidend war für die Philologen, daß bei der Rekrutierung des Lehrerstandes und der damit verbundenen Steuerung des Hilfslehrerwesens die politische Loyalitätssicherung nicht in Gefahr geraten dürfe. Durch ihre Identifikation mit dem Staat bedeutete für die Philologenvereine die wachsende Zahl der Hilfslehrer zunächst kein Problem. Dies zu lösen war aus der Sicht der Philologenvereine die Aufgabe des Staates. Erst nach 1894 setzten sich die Provinzialvereine für die Interessen der Hilfslehrer stärker ein und zwar zu einer Zeit, als sich die Hilfslehrer selbst organisiert hatten³ und die Hilfslehrerzahlen abnahmen. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die schul- und besoldungspolitische Entwicklung als Grundlage der damaligen standespolitischen Diskussion.

Einerseits waren durch die Lehrplanreform von 1892 die Wochenstundenzahlen der Schüler gesenkt (CENTRALBLATT 1892, S. 203–205) und andererseits zugleich die Lehrer

3 Auf die Hilfslehrerbewegung und deren Politik kann hier nur verwiesen werden. Die Politik des Kultusministeriums war eindeutig: den Forderungen der Hilfslehrer nur soweit nachzugeben wie unbedingt notwendig (WIESE 1902, S. 76 f.), in keinem Fall aber die Hilfslehrerstellen aufzugeben. Zur Verbandspolitik der Hilfslehrer: GRELL 1892; o. Vf.: Die Vereinigung der Hilfslehrer und Kandidaten der Provinz Schlesien, in: Pädagogisches Wochenblatt 2 (1893), S. 225–226; Aufforderung zur Organisation sämtlicher wissenschaftlicher Hilfslehrer und Kandidaten in Preußen, ebd. 3 (1894), S. 65–67; Weitere Forderungen der Vereinigung wissenschaftlicher Hilfslehrer: West-Preußen, Posen, Brandenburg, Schlesien und Hessen-Nassau, ebd. 5 (1896), S. 143; Leitsätze, aufgestellt von der Vereinigung wissenschaftlicher Hilfslehrer Preußens, ebd. 6 (1897), S. 170–173, S. 179–181; Die Vereinigung wissenschaftlicher Hilfslehrer Preußens, ebd. 7 (1898), S. 193–197; Statistisches zur Hilfslehrerfrage, ebd., S. 281 f.; KROLLNICK 1898.

auf ihr Maximalstundendeputat verpflichtet worden⁴. Erfolgte die erste Maßnahme eindeutig gegen die Überlastung der Schüler, so war die zweite bedingt durch die mit dem Etat von 1892 verbundene Gehaltserhöhung (MELLMANN 1929, S. 17). Inwieweit die Gehaltsaufbesserungen mit dem Etat von 1892 auf die Standespolitik der Philologenvereine zurückgeführt werden kann oder bereits im Zeichen der abnehmenden Studierwilligkeit stand (vgl. die Rede des Finanzministers MIQUEL am 9. März 1892 im Abgeordnetenhaus; Sten. Ber. Abg.haus, Session 1891 ff., Bd. 2, Berlin 1892, S. 774), kann hier nicht untersucht werden. Entscheidend bleibt, daß bei dieser Entwicklung eines sinkenden Bedarfs an Lehrern durch die revidierten Stundentafeln und maximalen Lehrdeputate und einer Bedarfsneuregelung auf Grund der revidierten Lehrpläne (SCHÖNFLIES 1892) bei gleichzeitig abnehmender Studierwilligkeit die Frage kontrovers beantwortet wurde, inwieweit bereits wieder zum Lehrerstudium aufzufordern sei⁵. Hatte doch der preußische Kultusminister VON GOSSLER am 8. Mai 1890 im preußischen Herrenhaus deutlich betont: „Die Hauptsache ist, daß das Unterrichtswesen kräftig fortschreitet, daß man nicht im Lehrerstande träge Leute hat, die wissen, du kommst doch vorwärts, du wirst schon deinen Antheil bekommen, das wird sich schon machen, ohne daß du in das Leben der Knaben wirksam eingreifst; das ist egal, der Staat muß dich bezahlen, weggeschickt, diszipliniert kannst du nicht werden, so schlecht bist du nicht“ (Sten. Ber. d. Herrenhauses, Bd. 1, Berlin 1890, S. 212).

III.

Die Forderung nach der Gleichstellung der Philologen mit den Juristen und das Problem der Integration der Hilfslehrer bildete nur einen Teil des berufsständischen Interesses. Ebenso bedeutsam war für die Philologen die inhaltliche Begründung ihres Selbstverständnisses. Fraglich geworden war das traditionelle Selbstbild des gelehrten Lehrerstandes an den Gymnasien durch den Anspruch der Realschullehrer, auf Grund ihrer akademischen Ausbildung gleichfalls zum gelehrten Stand gezählt zu werden. Die Entwicklung der Realschulen und deren teilweise Anerkennung als allgemeinbildende höhere Schule (1859 und 1882) (WIESE/KÜBLER 1886, S. 70–143) bewirkte einen Wandlungsprozeß der Eingangsqualifikation in höhere Positionen des Handels, der Wirtschaft und Industrie. Die höhere Schule übernahm von daher eine doppelte Funktion: sie diente sowohl der Rekrutierung traditioneller gelehrter Berufe (Theologe, Jurist, Philologe, Mediziner) als nunmehr auch der gewerblichen und technischen Berufe mit anderen Qualifikationsansprüchen. Zwar wurde am Latein festgehalten, doch nur als Statussymbol „gelehrter Bildung“, nicht als Qualifikation für den Beruf selbst (GLÖCKNER 1974, S. 47). Verbandspolitisch fand diese Entwicklung ihren Ausdruck in der Spaltung des Philologenstandes: zum einen in die Gruppe der Philologen, die das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums verteidigten, zum anderen in jene Gruppe, die die Gleichstellung der Realschulen forderte, die Realschulmänner, zusammengeschlossen im Realschulmänner-Verein (RSMV).

4 WIESE 1902, S. 78 f.; Erlaß vom 30.7.1892, CENTRALBLATT 1892, S. 730; Erlaß vom 3.5.1893, ebd. 1893, S. 489–490; Erlaß vom 11.2.1895, ebd. 1895, S. 275 f.

5 PETERSILIE 1890; STEINBART 1891; o. Vf. „Gelehrtenproletariat“, in: CENTRALORGAN 21 (1893), S. 463; vgl. Blätter für höheres Schulwesen 11 (1894), S. 1; HUCKERT 1894, 1895; BUNGER 1892, 1893; KANNENGIESSER 1893.

Ihren Ausgang nahm die Realschulmännerbewegung 1843 nach der Spaltung der erstmals 1837 einberufenen Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Organisiert waren die Realschulmänner bis 1875 als Wanderversammlung mit stets wechselndem Tagungsort und ohne feste Mitgliederzahl. Zur Vereinsbildung der Realschulmänner kam es erst 1875 im Rheinland, wo sich im Prozeß der Verstärkung des Realschulwesens am weitesten entwickelt hatte (WIESE 1874, S. 95–98; O. SCHMEDING 1956, S. 54ff.; KÖLLMANN 1973). Die Mitglieder waren nicht nur Realschullehrer, wenngleich diese die größte Gruppe bildeten. Der RSMV war vielmehr ein Verband aller an der Realschule Interessierten wie Lehrer, Professoren, Ärzte, Industrielle, Kaufleute, Architekten, Buchhändler usw.⁶. Bereits 1877 zählte der Verein 1778 Mitglieder (CENTRALORGAN 10 [1882], S. 66) und erreichte 1888 seinen Höchststand mit 3212 Mitgliedern (F. SCHMEDING 1888, S. 54f.).

Das Motiv für die Vereinsbildung lag in der Befürchtung, der Typus der lateintreibenden neunjährigen Realschule könnte zugunsten des altsprachlichen Gymnasiums einerseits und der lateinlosen Realschulen andererseits aufgelöst werden (PROTOKOLL 1874). Von einer solchen Maßnahme wäre nahezu ausschließlich das städtische höhere Schulwesen betroffen worden, so daß von Anbeginn an die schulpolitischen Forderungen der Realschulmänner maßgeblich von den Gemeindebehörden, Kuratorien und Handelskammern unterstützt wurden (O. SCHMEDING 1956, S. 68f.). Auf der Ebene der Qualifikationsdefinition höherer realer Bildung mußten die Realschulmänner bei der Verteidigung höherer lateintreibender Realschulen freilich eine Doppelstrategie verfolgen: gegen das Gymnasium und dessen Bildungsanspruch einer altsprachlich gelehrten Bildung als alleiniger Berechtigungsvoraussetzung für das akademische Studium sowie gegen die lateinlosen Realschulen, weil denen für die gelehrte Bildung der Lateinunterricht fehlt. Umgekehrt wurden das Gymnasium wegen seines Lateinunterrichts und die lateinlosen Realschulen wegen der stärkeren Berücksichtigung der neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsgruppe anerkannt.

Die standespolitische und bildungstheoretische Ausrichtung der Realschulmänner erfolgte in der Anfangsphase in klarer Abgrenzung gegenüber dem mittleren Schulwesen und der Forderung nach gleicher Anerkennung neben dem altsprachlichen Gymnasium: „Für diejenigen Schüler, welche ihre Schulbildung mit dem vollendeten sechzehnten Lebensjahre abschließen müssen, ist eine besondere Art von Schulen notwendig, die ihnen eine beschränkte, aber in sich abgeschlossene, daher haltbare und fruchtbare Bildung ins Leben mitgibt und an deren Reifezeugnis das Recht der Militärdienstpflicht als einjährig Freiwillige zu genügen geknüpft ist“ (CENTRALORGAN 1 [1873], S. 667). Diese Abgrenzung im ersten Leitsatz der ersten allgemeinen deutschen Realschulmänner-Versammlung 1873 wurde ins Vereinsstatut nicht mit aufgenommen. Dort hieß es lediglich in Anlehnung an die preußische Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859: „Die Realschule I. Ordnung gewährt eine der gymnasialen gleichwertige wissenschaftliche und ethische Bildung, daher ihren Abiturienten die gleiche Berechtigung wie den Gymnasial-Abiturienten gebührt“ (CENTRALORGAN 4 [1876], S. 361–363). Diese

6 Die erste allgemeine deutsche Realschulmänner-Versammlung wurde vom 28. bis 30. September 1873 in Jena abgehalten (CENTRALORGAN 1 [1873], S. 647–690). Zur Gründung des Allgemeinen Deutschen Realschulmänner-Vereins kam es auf der 3. Realschulmänner-Versammlung vom 18. bis 19. April 1876 in Kassel (ebd. 4 [1876], S. 321–363). Das Statut (ebd., S. 361–363) wurde 1886 revidiert (ebd. 14 [1886], S. 185–189). Vgl. PETERSILIE 1884, S. 79.

Absicht des RSMV ist für die Interpretation seiner Verbandspolitik von maßgeblicher Bedeutung. Der Verein forderte keine Aufhebung der sozialen Hierarchie, sondern nur eine inhaltliche Ergänzung des altsprachlichen Gymnasiums. Allein unbeabsichtigt übernahm die Realschule I. Ordnung die Funktion, den Eliteanspruch der höheren Schule zu unterlaufen. Dies geschah dadurch, daß die Realschulen vornehmlich Stadtschulen und für die Schüler leichter zugänglich waren und sich damit der Einzugsbereich der Realschulen in sozialer Hinsicht entscheidend von jenem der Gymnasien unterschied. Es war darum nur konsequent, wenn diese von den Realschulen geförderten sozialen Bildungschancen von den Anhängern eines höheren Realschulwesens entschieden kritisiert wurden. Unter Hinweis auf die Frequenzen einheimischer und auswärtiger Schüler auf den Gymnasien und Realgymnasien erklärte A. PETERSILIE vor der Berliner Sektion des RSMV am 28. November 1883: „Wenn die Gymnasien einen größeren Zuzug von auswärts [also aus „besser situierten Kreisen“ der Bevölkerung] erhalten, so wird man nicht fehl gehen, wenn man ihr Schülermaterial im ganzen als das bessere, ausgewähltere bezeichnet, während das ‚aus den *breitesten* Schichten‘ der Bevölkerung des Schulorts stammende Schülermaterial der Reallehranstalten eben deswegen im allgemeinen sicherlich weniger wertvoll ist. Die Lehrkörper der Reallehranstalten klagen darüber auch ganz offen, und unsere Statistik läßt ohne weiteres den Schluß zu, daß die Reallehranstalten nach dieser Richtung hin mit wesentlich höheren Schwierigkeiten im Unterricht zu kämpfen haben als die Gymnasialanstalten. Dieser zweifelhafte Nachteil ist aber eine traurig Konsequenz des ungleichen Berechtigungswesens. Besser situierte Eltern geben ihre Söhne nach auswärts eben lieber auf ein Gymnasium als auf ein Realgymnasium oder eine andere Realanstalt; denn sie fragen sich mit Recht, was ihnen dafür wird!“ (PETERSILIE 1884, S. 82f.) Wenn aber das Realgymnasium gleiche Berechtigungen wie das Gymnasium hätte verleihen dürfen, dann hätte sogar damit gerechnet werden können, daß der Selektionsprozeß entschieden schärfer durchgeführt worden wäre. Auch das Realgymnasium beanspruchte, eine Eliteschule zu sein. Deutlich zeigt dies – im Gegensatz zum Gymnasium – die abnehmende Tendenz der Abiturienten gegenüber den Abituranwärtern auf dem Realgymnasium (PETERSILIE 1884, S. 88; HUCKERT 1913, S. 8).

Die Wahrnehmung der Überfüllung der gelehrten Berufe und die Lösungsvorschläge des RSMV sind von diesen Voraussetzungen aus zu sehen: der Neudefinition des Bildungsbegriffs und dessen Anerkennung im Berechtigungswesen mit dem Ziel, den Elitecharakter der höheren Schule zu erhalten. „Begabungsreserven“ sollten nicht mobilisiert werden. Es galt vielmehr, mit Hilfe des Berechtigungswesens die Schüler der Oberschicht für das Realgymnasium zu gewinnen und dieses zugleich von jener Schülergruppe zu entlasten, die nur den Abschluß der Einjährigen-Berechtigung anstrebte. Durch den Ausbau der Realgymnasien sollte zudem die Quote der Gymnasialschüler gesenkt werden, weil die Schullaufbahn des Realgymnasiums zu den höheren Beamtenlaufbahnen alternative Berufslaufbahnen vorbereitete. Zur Folge hätte dies freilich gehabt, daß in verstärktem Maße nichtbeamtete höhere Positionen hätten geschaffen werden müssen, um die Überfüllung der gelehrten Berufe umzulenken und der Gefahr zu begegnen, daß ein akademisches „Proletariat“ erstens den Sozialstatus der gelehrten Berufe mindert und zweitens zur Sozialdemokratie übertritt (NATORP 1888, S. 305; Christlich-soziale Blätter 22 [1889], S. 497–508). Würde dies geschehen, so hätte die Sozialdemokratie den Legitimationsverlust des Staates aufdecken können. Zwar beabsichtigte sie dies in den achtziger Jahren nicht, doch schien dies dem Bürgertum möglich und darum bildete die Sozialdemokratie eine latente Gefahr.

Die Durchsetzung der schulpolitischen Forderungen des RSMV stieß aber auf zwei Schwierigkeiten. Zum einen hätte der Staat als Träger der Gymnasien und im Besitz des Berechtigungsmonopols bei der Anerkennung der Realschulen I. Ordnung bzw. Realgymnasien, deren Träger die Gemeinden waren, seine Kompetenz im Berechtigungswesen aufgeben müssen mit der Folge einer sozialen Abwertung der Beamtenkarriere bei gleichzeitiger Aufwertung höherer gewerblicher und industrieller Berufslaufbahnen. Zum anderen waren die Städte wohl an einer Aufwertung ‚ihrer‘ höheren Schule interessiert, vermochten aber neunjährige höhere Schulen nicht neben sechsjährigen mittleren Schulen zu unterhalten, da nur mit dem Schulgeld der Schüler der Unter- und Mittelstufe die Oberstufe finanziell getragen werden konnte. Mit anderen Worten: die Überfüllung der unteren und mittleren Klassen war die Grundlage für die Erhaltung der unterbesetzten oberen Klassen, das „weniger wertvolle Schülermaterial aus den breitesten Schichten“ war notwendig für die Förderung der „Söhne besser situierter Eltern“ (PETERSILIE). Als aber in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Steigen der Schülerzahlen bei gleichbleibend proportionaler Bildungsmotivation für mittlere und höhere Schulabschlüsse (HUCKERT 1898, S. 16) zu größeren Schulklassen und Schuleinrichtungen führte (WIESE/KÜBLER 1886, S. 304; LEXIS 1902, S. 411), lag die Konsequenz der städtischen Schulpolitik keineswegs in einer Verschärfung des vertikalen Schulsystems – wie dies vom RSMV beabsichtigt wurde –, sondern in der Förderung integrativer Schulmodelle (Reformschulen): Erhaltung der mit dem Statussymbol gelehrter Bildung ausgezeichneten lateintreibenden Realschule bei gleichzeitiger Förderung eines mittleren Schulwesens.

Diese gegensätzlichen und doch zugleich aufeinander bezogenen Interessen des Staates und der Gemeinden erklären die Schulpolitik des RSMV, zunächst nur die Erweiterung der Berechtigungen für das Realgymnasium zu fordern⁷. Im Rahmen der Revision der Medicinal-Prüfungsordnung Ende der siebziger Jahre unternahmen die Verteidiger der Realschule I. Ordnung den Versuch, auch die Studienberechtigungen der Realschulabiturienten für das Medizinstudium zu erwirken. Diese Initiative erfolgte am 6. März 1878 durch eine Petition an den Reichstag unter Berufung auf das „Akademische Gutachten über die Realschulabiturienten“ der preußischen Universitäten aus dem Jahre 1869⁸.

7 Der Lehrermangel in den 1860er Jahren und die dadurch ausgelöste Petitionsbewegung der Städte führte gegen den Widerstand der Fakultäten zur Zulassung der Abiturienten von Realschulen I. Ordnung zum Studium der Mathematik, den Naturwissenschaften und den neueren Sprachen (Erlaß vom 7. 12. 1870, CENTRALBLATT 1871, S. 13f.; LOTH 1870; LEXIS 1902, S. 8; WIESE 1902, S. 711; WIESE/KÜBLER 1886, S. 444), wenngleich darum trotzdem die Gymnasialabiturienten bei der Einstellung in den Schuldienst bevorzugt werden sollten (CENTRALBLATT 1871, S. 14). Die Lehrberechtigung der Abiturienten von Realschulen I. Ordnung und später den Realgymnasien bezog sich auf den Gymnasien nur auf die Unter- und Mittelstufen, bei den Realschulen I. Ordnung auch auf die Oberstufe. Diese Einschränkung wurde 1887 aufgehoben (ebd. 1887, S. 182–215, Erlaß vom 5. 2. 1887).

8 Akademische Gutachten über die Zulassung von Realschulabiturienten zu Fakultätsstudien, amtl. Abdruck Berlin 1870, vorgelegt auf Grund des preußischen Ministerialrescripts vom 9. 11. 1869. Auf die Petition der Realschulvertreter kann hier nur verwiesen werden: Petition des Curatoriums der Realschule I. Ordnung zu Duisburg unterstützt von 74 rheinisch-westfälischen Realschulen I. Ordnung, höheren Bürgerschulen, Magistraten und Kuratorien vom 6. 3. 1878 an den Deutschen Reichstag (CENTRALORGAN 6 [1878], S. 258–260). O. SCHMEDING 1956, S. 91; Zehnter Bericht der Commission für Petitionen des Deutschen Reichstages vom 16. 5. 1878, ebd. S. 568–581; Petition des Curatoriums der Realschule I. Ordnung zu Duisburg vom 18. 10. 1878 an den Bundesrath, ebd. S. 712–715. Vgl. die Petition von 43 preußischen Oberbürgermeistern an den Reichskanzler vom 4. 11. 1878 (CENTRALORGAN 8 [1880], S. 70f.). Dort heißt es abschließend: „Wir bemerken noch, daß von den 85 anerkannten preußischen Realschulen I. Ordnung 67 städtischen Patronats sind.“

Begründet wurde die Forderung nach gleicher Studienberechtigung mit der inhaltlichen Qualifikation der Realschulabiturienten im Zeichnen, der Mathematik und den Naturwissenschaften. Auf Grund zweier Ursachen blieb das Vorgehen der Realschulvertreter jedoch ergebnislos. Erstens war das Reich zwar kompetent für die Medicinal-Prüfungsordnung, nicht jedoch für das Schulwesen, und lehnte daher einen für die Einzelstaaten verbindlichen Entschluß ab, nahm dabei aber freilich mehr Rücksicht auf die Interessen des Ärztestandes (Gutachten der deutschen Ärztevereine im Jahre 1879, vgl. BALSCHUN 1964, S. 46) und die medizinischen Fakultäten als auf die Interessen des Realschulwesens. Zweitens kündigte der preußische Kultusminister die Reform des Gymnasiallehrplans an, so daß auch von daher die Ausweitung der Studienberechtigung nicht befürwortet wurde (BALSCHUN 1964, S. 68). Das Ergebnis war die Lehrplanrevision von 1882, durch die die lateinlose neunjährige Realschule (Realschule II. Ordnung) und die Gewerbeschule zur Oberrealschule zusammengefaßt und die Realschulen I. Ordnung in Realgymnasien umbenannt wurden. Das Berechtigungswesen blieb bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts unverändert.

Mit der Unterstützung des Kultusministers hatte es der Ärztestand durchgesetzt, die Berechtigung zum Medizinstudium weiterhin allein vom Reifezeugnis des Gymnasiums abhängig zu machen. Zugleich hatte er eine Reform des Gymnasiallehrplans gefordert (CENTRALORGAN 8 [1880], S. 645f.).⁹ Damit verweist die Haltung des Ärztestandes gegenüber einem flexibleren Zugang zum Medizinstudium auf das zentrale Problem der Anpassung des Bildungssystems an das Beschäftigungssystem. Ein inhaltlicher Qualifikationswandel wird zwar für notwendig erachtet, eine Anpassung der Berechtigungen an diese Qualifikationen aber aus Furcht vor der Egalisierung der sozialen Hierarchie und dem Eingeständnis des Legitimationsverlustes, d. h. schließlich aus Furcht vor der sozialen Abwertung des Standes abgelehnt. Die Legitimation der sozialen Hierarchie erfolgte nicht mehr durch eine inhaltliche Qualifikation (hier die Vorbildung auf der höheren Schule für das Universitätsstudium), sondern die formale Berechtigung (Reifezeugnis). Folglich mußte den geforderten Berechtigungen ein neuer Bildungswert unterstellt werden. Aus diesem Zusammenhang erklärt sich die so heftig geführte Kontroverse über die falsche Alternative, wie „humanistische“ oder „realistische Bildung“ zu begründen sei.

IV.

Mit den Lehrplänen von 1882 waren die Reformbestrebungen des RSMV als nicht mehr begründet zurückgewiesen worden und das Gymnasialmonopol im Berechtigungswesen erhalten geblieben. Das hatte zur Folge, daß sich die Gemeinden entschlossen, die von ihnen unterhaltenen Realgymnasien in Gymnasien umzuwandeln. Kritisiert wurde diese

Die 67 Realschulen liegen in 58 Städten. Von den Bürgermeistern, deren Unterschrift fehlt, haben 8 gar nicht geantwortet, 7 ihre Unterschrift abgelehnt“ (ebd., S. 71). Petition des Curatoriums der Realschule I. Ordnung zu Duisburg an den Bundesrath des Deutschen Reiches vom 16. 8. 1880 im Anschluß an die Petition vom 18. 10. 1878 (CENTRALORGAN 8 [1880], S. 645 f.). Letztere Petition betraf die Reform der Ergänzungsprüfungen (ebd. 10 [1882], S. 580 f. sowie 11 [1883], S. 281 f.).

⁹ Vgl. den oben zitierten „Zehnten Bericht der Commission für Petitionen des Deutschen Reichstages vom 16. 3. 1878“ sowie SCHMITT 1966, S. 29, 32 f. und 41 ff. Der Frage, ob der Mangel an Medizinern künstlich aufrecht erhalten oder einer Überfüllung des Ärztestandes begegnet wurde, kann hier nicht nachgegangen werden.

Entwicklung jedoch nicht nur allein von dem RSMV, sondern vor allem auch von einer maßgeblichen Fraktion des Wirtschaftsbürgertums: dem Verein Deutscher Ingenieure (VDI). Unterstützte der Hannoversche Bezirksverein des VDI die Forderungen des RSMV nur in dem Punkt der Gleichstellung des Realgymnasiums mit dem Gymnasium, so ging der Niederrheinische Bezirksverein noch weiter, wenn er forderte, „daß die Vorbildung zu den technischen Fächern ausschließlich auf dem Realgymnasium gesucht werden soll und daß daher die Zulassung zu den technischen Hochschulen von der Ablegung der Entlassungsprüfungen an einem Realgymnasium abhängig zu machen ist“ (CENTRALORGAN 12 [1884], S. 665–667). Die Bezirksvereine diskutierten – unabhängig vom Überfüllungsproblem – vor allem die Frage der Qualifikation, d. h. die Frage, wie die inhaltliche Vorbereitung für das technische Studium in den höheren Schulen zu erfolgen habe. Demgegenüber betonten die Realschulmänner immer stärker das Problem der Steuerung des akademischen Nachwuchses und zwar mit dem Interesse an der sozialen Selektion zur Bewahrung des Eliteanspruchs der höheren Schule.

Erst zu einem Zeitpunkt, als die Abgangsquote des Gymnasiums ihren Höhepunkt erreicht hatte – bezogen auf die männlichen Bevölkerungsjahrgänge 20 Jahre zuvor (SCHÖNFLIES 1892, S. 194) – forderte der RSMV im Frühjahr 1884 den Hannoverschen Bezirksverein des VDI auf, die Schulpolitik des RSMV zu unterstützen. Der RSMV befürchtete, „daß der übermäßige Andrang zu den studierten Fächern unter Umständen zu einem geistigen Proletariat führen könne. Das Publikum müsse aufgeklärt werden, damit die Kinder nicht gleich zum Gymnasium gingen, sondern erst einmal das Realgymnasium versuchten“ (Zeitschrift des VDI 28 [1884], S. 836). Zu dem vom RSMV angestrebten Zusammenschluß mit dem VDI zur Durchsetzung weiterer Studien- und Examensberechtigungen für die Realgymnasialabiturienten und der damit beabsichtigten Steuerung der „Überfüllung“ kam es nicht. Doch begann eine breite Diskussion darüber, wie durch eine Schulreform der „Überfüllung“ der gelehrten Berufe begegnet werden könne. Abgelehnt wurde der zu geringe Mathematikunterricht auf dem Gymnasium und das Übergewicht der alten Sprachen wie insgesamt „die rein geistige Richtung des Gymnasiums die Ursache sei, weshalb das Handwerk so gering geachtet werde“ (ebd.). Einzuführen sei ein einheitlicher Lehrplan des Gymnasiums und Realgymnasiums von Sexta bis Quarta und die Verbindlichkeit des Realschulabschlusses für die Technikerausbildung. Die Hauptversammlung des VDI vertagte jedoch die Schulreformfrage und überwies sie an eine Schulkommission. Diese legte ihre Vorschläge dem Gesamtvorstand auf der 26. Hauptversammlung im August 1885 vor. Darin wurde zwar hervorgehoben, „daß das Realgymnasium unbestritten die beste Vorbildung für alle technischen Fächer gewähre“ (Zeitschrift des VDI 29 [1885], S. 692) und eine weitere Verbreitung des Realgymnasiums an den ihm mangelnden Berechtigungen scheitere. Es sei darum aber keineswegs eine alleinige Förderung des Realgymnasiums anzustreben, sondern notwendiger sei die Verleihung gleicher Berechtigung und ein gleicher Lehrplan des Realgymnasiums und Gymnasiums bis zum Erwerb des einjährigen Dienstrechts. Erst danach seien die Schultypen zu differenzieren. Diesen Standpunkt machte sich der Vorstand des VDI zu eigen und lehnte alle weitergehenden Forderungen ab, wie u. a. das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums aufzuheben und das Studium der technischen Wissenschaften allein vom Abiturzeugnis des Realgymnasiums abhängig zu machen. Noch einmal wurde eine Schulkommission eingesetzt, die dann vorschlug, stärker als bisher für eine einheitliche Mittelstufe zu votieren: „Uns leitet die Überzeugung, daß die zukünftige Leistung des einzelnen in seinem Berufe, als Fachmann, durchaus nicht in so erheblichem Maße von der

besonderen Art des genossenen Schulunterrichts abhängt, als daß man nicht möglichst lange und ausschließlich den Unterricht der Jugend dem ebenso wichtigen Ziele widmen sollte: sittlich tüchtige Menschen, brauchbare Bürger für Staat und Gemeinde zu erziehen. Der Weg zu diesem nächsten und für alle gleichen Ziele kann für alle der gleiche sein“¹⁰. Zugleich wurde daran erinnert, daß bis 1834 der Zugang zur Universität auch ohne Griechischkenntnisse möglich gewesen war. Erst seitdem sei die Zäsur zwischen der akademischen und praktisch-technischen Ausbildung durchgesetzt worden, woraus die verschärfte ständische Hierarchisierung resultiere. Diese Bewegung sei dadurch vorangetrieben worden, „daß der Staat bis vor kurzem [1882] seine höheren Beamten, selbst für die technischen Berufszweige, fast ausschließlich denjenigen Kreisen entnahm, welche gar nicht umhin konnten – bewußt oder unbewußt – solche Auffassungen zu huldigen, in denen sie aufgewachsen waren, denen ihr Amt ein ganz besonderes Ansehen verdankte“ (ebd. S. 436).

Diese Entwicklung zeigt, daß nicht mehr die Schulleistungs- und Berufsqualifikationen den sozialen Status begründeten, sondern dieser aus der gymnasialen Schullaufbahn resultierte. Diese aber war mit ihrer philologischen Ausrichtung die wesentliche Voraussetzung für die höheren staatlichen Berufslaufbahnen und inhaltlich kaum auf höhere gewerbliche und technische Berufslaufbahnen bezogen. Es wäre darum nur folgerichtig gewesen, wenn der VDI für das gewerbliche Bürgertum eine ihm eigene höhere Schule gefordert hätte. Dies geschah nicht. Es wurde gegen die Fraktion der Befürworter einer Einheitsschule am Realgymnasium festgehalten, als einem Schultypus, der realistische Allgemeinbildung mit dem Statussymbol „gelehrter Bildung“ verband, einem Statussymbol freilich, dessen Wert der Staat – nicht das Bürgertum – bestimmte. „Wir müßten einen solchen Gang der Entwicklung [Angleichung zwischen Gymnasium und Realgymnasium] lebhaft bedauern; denn was würde die Folge sein? Vermehrung des gelehrten Proletariats, des Gedränges zur Staatskrippe! Dagegen würde die volle Gleichberechtigung beider Schularten den oberen Klassen der Realanstalten mehr begabte Schüler zuführen, würde eine häufigere Hinwendung zu nicht verstaatlichten und praktischen Berufszweigen, eine größere Zuneigung zu den Fragen und Aufgaben des modernen Lebens bewirken, gewiß nicht zum Schaden unseres öffentlichen Lebens, der gesetzgebenden Körperschaften der Verwaltungen in Staat und Gemeinde“ (ebd., S. 439).

Zu einer eindeutigen Unterstützung des RSMV kam es nicht, weil der VDI gegenüber der zu früh einsetzenden Typisierung im höheren Schulwesen für eine für alle Schüler verbindliche sechsjährige Mittelstufe eintrat. Durch die mangelhafte Entwicklung des sechsjährigen Realschulwesens und auf Grund der fehlenden Berechtigungen zur Verleihung des Einjährigen-Zeugnisses seien die höheren Schulen überfüllt und würden eine Aufgabe übernehmen, die mit ihrem Bildungsauftrag nicht vereinbar sei. Auch ohne den Besuch der höheren Schule müsse für die Kinder des Handels- und Gewerbestandes, der Subalternbeamten, Handwerker usw. das Einjährigen-Zeugnis erreichbar sein. Die Schulpolitik des VDI war insofern zwar von dem Motiv des sozialen Ausgleichs bestimmt, „daß die leidige Überhebung des einen Bildungskreises über den anderen der deutschen Jugend solange wie möglich ferngehalten würde“ (ebd., S. 443), dies war jedoch im „historisch-gesellschaftlichen Kontext ... ein letzter vergeblicher Versuch ..., den

10 Bericht der Schulkommission des Vereins Deutscher Ingenieure zur Frage des für höhere wissenschaftliche Laufbahnen vorbereitenden Schulunterrichts. In: Zeitschrift des VDI 30 (1886), Anlage zu Nr. 16, S. 1.

Aufstieg der neuen Mittelschichten gegen die junkerlich-klerikalen Kräfte auf dem Weg über die Bildung voranzutreiben“ (GLÖCKNER 1974, S. 112). Zwar wurden insgesamt die Bestrebungen des RSMV als inhaltlich begründet und für die Ausbildung des höheren Technikerstandes als zweckdienlich anerkannt. Aber zugleich wurde der Begründungszusammenhang einer notwendigen Schulreform und der damit verbundenen Steuerung der Rekrutierung der akademischen Berufe nicht akzeptiert. Statt dessen wurde verlangt, das höhere Schulwesen neu zu begründen. Diesem galt das eigentliche Interesse des gewerblichen Bürgertums.

Die allein philologische Ausrichtung und Begründung der höheren Schule war für das gewerbliche Bürgertum obsolet geworden. Gefordert wurde von diesem eine inhaltliche Neuorientierung durch eine stärkere Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe, ohne darum die soziale Funktion der höheren Schule aufzugeben, d.h. weiterhin durch Selektion die Statussicherung höherer Positionen zu garantieren. Insoweit die höhere Schule innerhalb des Bildungssystems diesen Interessen nicht gerecht wurde, stand das Bildungssystem in dysfunktionaler Beziehung zum Beschäftigungssystem. Von daher war für den VDI die Überfüllungssituation nicht die Folge von zu geringer, sondern falscher Selektion. Dieser Ansatz – Förderung des mittleren Schulwesens bei gleichzeitiger Bewahrung differenzierter höherer Schulabschlüsse – wurde in der Schulreformdebatte der Deutschen Akademischen Vereinigung weiterverfolgt, deren Schulpolitik maßgeblich von dem nationalliberalen Abgeordneten des Preußischen Abgeordnetenhauses, EMIL VON SCHENCKENDORFF¹¹, inhaltlich begründet und öffentlich vertreten wurde. In seinem Referat auf der zweiten Hauptversammlung der Vereinigung am 3. und 4. Juni 1887 wiederholte SCHENCKENDORFF die bekannte Formel, „daß Schule und Leben nicht in vollem Einklang stehen“, die Schüler vielfach überlastet und die Berechtigungen des Realgymnasiums zu erweitern seien, begründete diese Kritik und Forderungen jedoch von anderen Voraussetzungen aus (1887, S. 357). Erstens ist bei der notwendig gewordenen Schulreform davon auszugehen, für jede Schulform einen eigenen Bildungsauftrag zu formulieren und diesem entsprechend die Berechtigungen zu klären. Verbindlich für das gesamte Schulwesen ist eine stärkere Gewichtung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse, der neueren Sprachen, der Geschichte der deutschen Kultur sowie die Aufnahme der Volkswirtschafts- und Gesundheitslehre in den schulischen Lehrplan. Zweitens ist das Berechtigungswesen unter dem Aspekt zu reformieren, daß „die Berechtigung für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst künftig nur durch die abgeschlossene Bildung einer höheren Lehranstalt oder durch eine besondere Prüfung zu erlangen sei“ (ebd., S. 371). Drittens geht es um die „Schaffung eines tüchtigen Mittelstandes“ (ebd., S. 370), d.h. die Förderung der höheren Bürgerschule, um dadurch dem Andrang zur höheren Schule, insbesondere des Gymnasiums entgegenzuwirken. Durch ein gebildetes Proletariat – mitverursacht durch die Überfüllung der Gymnasien – bestünde die Gefahr, „das Heer sozialdemokratischer Agitatoren zu vermehren“ (ebd., S. 370; unter Berufung auf CONRAD 1887, S. 322f.). SCHENCKENDORFFS schulpolitische Stellungnahme zielte konsequent auf gleichberechtigte, klar ausgeprägte neunstufige höhere Schulformen und den Ausbau des mittleren Schulwesens,

11 EMIL VON SCHENCKENDORFF (1837–1915), Mitglied des Preußischen Abgeordnetenhauses 1882–1896 und 1904–1913, gründete 1881 das „Zentralkomitee“ für Handfertigkeit und Hausfleiß, aufgegangen 1886 im „Deutschen Verein für Knabenhandarbeit“. Er setzte sich darüber hinaus für die Förderung des Schulsports und der Jugendspiele ein, die er als Grundlage für die Wehrrüchtigung verstand.

um „einmal den Zustrom zu den höheren Lehranstalten dorthin zu leiten, wo die geeignetste Vorbildung für die Universitäts- und Hochschulstudien gegeben wird, und zweitens den Zustrom überhaupt zu verringern, indem man ihn der höheren Bürgerschule zuführt“ (ebd., S. 371). Insgesamt zielte diese Politik auf die Einführung schärferer Selektionsmaßnahmen, um zum einen die höhere Schule als Eliteschule zu rechtfertigen (Vorstufe der akademischen Berufslaufbahnen) und zum anderen ein den Bedürfnissen des Mittelstandes angemessenes Schulwesen zu schaffen. Mit dieser Mittelstandspolitik – und darin liegt die entscheidende Wende der schulpolitischen Argumentation – wurde die Nationalisierung des Schulwesens im Interesse preußisch-deutschen Machtstaatsdenkens verbunden, das sozialpolitisch vor allem gegen den vierten Stand, gegen die SPD, gerichtet war. Die Kontroverse über die Legitimation „realistischer“ und „humanistischer Bildung“ wurde überlagert durch die Legitimationsversuche einer „nationalen Bildung“.

Politisch wirksam wurde diese Argumentation durch den in der genannten Versammlung gestellten Antrag von FRIEDRICH LANGE, „durch den Vorstand und von demselben kooptierte Mitglieder Petitionen im Sinne dieser Bestrebungen einzurichten“ (ebd., S. 384). Der daraufhin eingesetzte „Ausschuß für Schulreform“ verfaßte eine entsprechende Petition, die allerdings auf Vorschlag LANGES keine Grundsätze aufnahm, sondern die Forderungen nur allgemein formulierte¹²: die Forderung nach der Reform des Berechtigungswesens; die Kritik, daß „unser gesamtes Schulwesen nach einer einheitlichen, zweckmäßig von Stufe zu Stufe, d. h. von niederer zu höherer Anstalt, ineinandergreifenden Organisation entbehrt“; für die Durchführung der Schulreform sei zuvor eine Schulkonferenz einzuberufen¹³. Diese von 22 409 Petenten unterstützte Eingabe wurde am 3. Februar 1888 dem preußischen Kultusministerium und später dem Reichskanzler¹⁴ überreicht und war ein erster Anstoß der im Dezember 1890 stattfindenden preußischen Schulkonferenz.

Im Verlauf der folgenden Jahre (1887–1890) kam es allerdings zur Spaltung der im „Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform“ zusammengefaßten Interessengruppen und zur verschärften verbandspolitischen Auseinandersetzung. FRIEDRICH LANGE und THEODOR PETERS, Sprecher des VDI, sahen ihre Interessen in der Deutschen Akademi-

12 Bericht über die erste Sitzung des Ausschusses für Schulreform. In: Allgemeine Deutsche Universitätszeitung 1 (1887), S. 497. Die Mitglieder des Ausschusses waren: K. KÜSTER, v. KALCKSTEIN, STEINBECK, B. SCHWALBE, v. SCHENCKENDORFF, T. PETERS, Generalsekretär des VDI, F. LANGE, Redakteur der „Täglichen Rundschau“, H. W. VOGEL, A. EULENBERG, ANTON v. WERNER, Generalsekretär WISLICENUS.

13 Eingabe des Geschäftsausschusses für deutsche Schulreform an den preußischen Unterrichtsminister, Herrn v. GOSSLER (Pädagogisches Archiv 30 [1888], S. 257–268, S. 261). Zum Zusammenhang zwischen Schulreform und Überfüllungssituation: „Diese Mängel des heutigen Schulwesens sind geeignet, die Wohlfahrt des deutschen Volkes zu beeinträchtigen, ja selbst zu schädigen, weil sie nicht nur das Fortkommen des Einzelnen im Leben erschweren, sondern auch, da sie zeitlich mit einem überstarken Andrang zu den gelehrten Fächern zusammenfallen und diesen unmittelbar begünstigen, durch Steigerung der sozialistischen Gefahr dem Wohle der Gesamtheit bedrohlich werden“ (S. 262). Die Reaktion der Gymnasialvertreter auf die Petition war die „Heidelberger Erklärung“ vom Juni 1888 (ebd., S. 565f.). Die Stellungnahme des Realschulmänner-Vereins: „Die Reformpetition und der Realschulmänner-Verein“, in: Mitteilungen an die Mitglieder des allgemeinen deutschen Realschulmänner-Vereins, H. 16, Duisburg 1890, S. 6–11.

14 Eine Eingabe an den Fürsten Reichskanzler behufs Förderung der Schulreform (Pädagogisches Archiv 31 [1889], S. 98–107). Dort findet sich auch eine Übersicht über die Berufsgruppen der Petenten sowie ein Bericht über die Verhandlungen mit dem preußischen Kultusministerium.

schen Vereinigung nicht genügend vertreten und beriefen – nachdem sich der preußische Unterrichtsminister VON GOSSLER am 6. März 1889 im Abgeordnetenhaus gegen die Heraufsetzung des Lateinunterrichts in der Mittelstufe ausgesprochen hatte (Sten. Ber. d. Abgeordnetenhauses, Session 1889 ff., Bd. 1, Berlin 1889, S. 838–845) – zum 4. April die Konstituierende Versammlung des „Vereins für Schulreform“ ein¹⁵. Darauf reagierte am 15. April die Deutsche Akademische Vereinigung mit der Gründung eines eigenen Schulvereins: „Der allgemeine Deutsche Verein für Schulreform, Die Neue Deutsche Schule“¹⁶. Dessen Ziele galten vornehmlich der „Erhebung des Deutschen zum Mittelpunkt des Unterrichts“, der „Gleichstellung der Realanstalten und Gymnasien“ einschließlich der Oberrealschule sowie einer „einheitliche(n) Vorbildung für die höhere Schule“ (Allgemeine Deutsche Universitätszeitung 3 [1889], S. 62)¹⁷. Mit dieser schulpolitischen Wende trat die Überfüllungsdiskussion in den Hintergrund (Die Neue Deutsche Schule 1 [1889], S. 321–327).

V.

Die verbandspolitische Wahrnehmung der Überfüllungssituation erfolgte allseitig unter der Voraussetzung, durch eine schärfere Selektion innerhalb des Bildungssystems der Überfüllung akademischer Berufslaufbahnen entgegenzuwirken und zwar vor allem durch die Aussonderung mittlerer Schulabschlüsse (Einjährigen-Zeugnis) aus dem höheren Schulwesen. Von daher war die Berechtigungsfrage des Realgymnasiums nur ein sekundäres Problem. Die größere Bedeutung der Berechtigungsfrage lag darin, ob die höhere Schule die Bildungspolitik des gewerblichen Bürgertums zu unterstützen vermochte oder nicht. Dies belegen deutlich die Preisschriften des Realschulmänner-Vereins. Zu der vom RSMV gestellten Preisfrage „Woher rührt die Überfüllung der sogenannten gelehrten Fächer, und durch welche Mittel ist derselben am wirksamsten entgegenzuwirken?“ kam es zu einem neuerlichen Angriff auf die Existenzberechtigung des Realgymnasiums durch den preußischen Kultusminister VON GOSSLER vom 7. März 1888 im Preußischen Abgeordnetenhaus¹⁸. Daß die 76 eingegangenen Arbeiten – überwiegend von Lehrern, Ärzten, Geistlichen, Juristen und Subalternbeamten – nahezu alle als eine Erklärung für die Gleichberechtigung des Realgymnasiums mit dem

15 Vgl. „Denkschrift zur Begründung eines Vereins für Schulreform“ (Pädagogisches Archiv 31 [1889], S. 480–488). Das Organ waren die „Mitteilungen des Vereins für Schulreform“, Jg. 1, Nr. 1 Braunschweig, den 9. 5. 1890, ab Jg. 2 ff. (1890/91 ff.) Nr. 7 bis Jg. 31 (1920) unter dem Titel „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen“.

16 Die Zersplitterung in der Schulreformbewegung (Allgemeine Deutsche Universitätszeitung 3 [1889], S. 61 f.); Konstituierende Versammlung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform: „Neue Deutsche Schule“ (Sitzung der Deutschen Akademischen Vereinigung vom 15. 4. 1889)“, ebd., S. 67 f. Das Organ war „Die Neue Deutsche Schule“ 1 ff. (1889 ff.).

17 Die Verteidiger des Gymnasiums organisierten sich im „Gymnasialverein“. „Das humanistische Gymnasium“, Organ des Gymnasialvereins, wurde von G. UHLIG und O. JÄGER, später E. GRÜNWALD u. a. hrsg., Jgg. 1–31 (1890–1920). Zur Stellungnahme des RSMV vgl. O. SCHMEDING 1956, S. 126.

18 Sten. Ber. Haus d. Abg. 16/II/2, Berlin 1888, S. 907–909; Centralorgan 16 (1888), S. 300–313, 12. Delegierten-Versammlung des allgemeinen deutschen Realschulmänner-Vereins am 3. und 4. April 1888 sowie ebd. S. 444. TREUTLEIN 1889, S. 56.

humanistischen Gymnasium ausfielen, ist nicht überraschend, wohl aber die Argumentation, wie die Ursachen der „Überfüllung“ der akademischen Berufe erklärt und welche Maßnahmen zu deren Beseitigung vorgeschlagen wurden¹⁹. Die Überfüllung wurde u. a. auf das soziale Aufstiegsbewußtsein zurückgeführt, den „Drang als Beamter im neuerstandenen Reiche diesem seine Kraft zu widmen“, den „Zudrang der Juden zu den gelehrten Fächern“, den sinkenden Bedarf an Beamten in den Kolonien, „die Verschiebung der Stadt- und Landbevölkerung“, den „Niedergang des Handwerkerstandes“, den Sozialstatus der Beamten und deren materielle Existenzsicherung, die Stipendien und Stundung der Kollegiengelder. Als Maßnahmen gegen die Überfüllung wurde vorgeschlagen: „Warnung seitens der Ministerien“, „Wegfall der Stipendien und Stundung der Kollegiengelder, strengere Versetzung . . ., Verminderung der Zahl höherer Lehranstalten in kleinen Städten, Gründung von höheren Bürgerschulen durch den Staat“ sowie die Einführung „einer Einheitsschule mit gemeinsamer Basis, deren nähere Einrichtung in den verschiedenen Arbeiten verschieden gedacht“ wurde (CENTRALORGAN 17 [1889], S. 331 f.). Übersehen wurde der Zirkel, daß die Standesprivilegien die Ursache für die Wahl der Beamtenkarriere waren und ein verschärfter Zugang zur Beamtenlaufbahn diese wiederum weiter aufwertete. Die Wahrnehmung der Überfüllungssituation erfolgte insofern durchaus mit einem falschen Bewußtsein. Falsch war es, weil Maßnahmen vorgeschlagen wurden, die den Zustand nicht beseitigten, sondern perpetuierten. Deutlich zeigt dies der Versuch, den eigenen Sozialstatus aufzuwerten und die soziale Hierarchie weiter abzusichern. Die freien Berufe wurden als Ersatzkarrieren angeboten und zwar unabhängig von der Frage, ob ein Bedarf nach höheren Positionen bestand. Dies zeigt auch die Argumentation in der preisgekrönten Schrift von FRIEDRICH PIETZKER. Er kritisierte, daß die gymnasiale Bildung allein nur an die Staatslaufbahn gebunden, für die freien Berufe jedoch unzweckmäßig sei: „So stellt sich unsere Schule als eine Anstalt dar, die eine einzige, überhaupt nur für einzelne Stände wirklich verwendbare und selbst für diese Stände durch ihren Doktrinarismus nicht ganz unbedenkliche Bildung gewährt“ und damit folglich dem „Bedürfnis des aufstrebenden Bürgerstandes“ nicht Rechnung getragen wird (1889, S. 13 und 16). Die Folge sei, „daß gerade die besten und intelligentesten Köpfe in der Mehrzahl dem bürgerlichen verloren gehen und dadurch sowohl hinsichtlich der äußeren Vertretung als der inneren Entfaltung das Niveau der erwerbenden Berufsarten unter das ihnen zukommende Maß herabgedrückt wird“ (ebd., S. 16f.). Weil die Gymnasialbildung lediglich für den Staatsdienst taugte und die Berechtigung der höheren Schule nur auf Beamtenkarrieren bezogen sei, bewege sich die Rekrutierung gehobener bürgerlicher Berufe in einem sozialpsychologischen Zirkel: „die Elemente, welche durch ihren Eintritt in die Welt der bürgerlichen Erwerbszweige diese auf ein höheres Niveau zu heben imstande wären, werden gerade durch den Eindruck, den sie von diesem Niveau empfangen, in ihren Abneigungen gegen den Eintritt bestärkt“ (ebd., S. 17).

Auf dem Hintergrund dieser Problemdefinition waren die Ergebnisse der preußischen Schulkonferenz von 1890 nur konsequent: durch das Gymnasium die Rekrutierung der Beamtenkarriere zu steuern (und zwar gerade durch jene Maßnahmen, die öffentlich

19 Dem Preisgericht gehörten an: Geh. R. HÖPFNER vom Kultusministerium, der Abgeordnete und Rittergutsbesitzer Frhr. v. ZEDLITZ-NEUKIRCH, J. CONRAD, F. PAULSEN, SCHAUBURG und STEINBART für den Realschulmänner-Verein (Pädagogisches Archiv 31 [1889], S. 344f.). Die Beratung fand statt am 15.4.1889 in Berlin.

gefordert wurden²⁰) sowie mit der Anerkennung der Oberrealschule dem Interesse von Industrie und Gewerbe nach qualifizierten Schulabschlüssen entgegenzukommen (CENTRALBLATT 1892, S. 346–348). Bei dieser doppelten Aufgabenbestimmung der höheren Schule (das Gymnasium als Vorbereitungsanstalt für staatliche, die Oberrealschule für bürgerliche Karrieren) brauchte das Realgymnasium nicht berücksichtigt zu werden. Die Kritik auf der Dezember-Konferenz an der Erhaltung des Realgymnasiums war auf dem Hintergrund der verbandspolitischen Interessen – mit Ausnahme des RSMV und der Städte – unerheblich, zumal im Kultusministerium doch niemals ernsthaft die Auflösung des Realgymnasiums erwogen wurde²¹. Die ministerielle Propaganda gegen das Realgymnasium war lediglich taktisch motiviert, wie auch umgekehrt das Votum SCHENCKENDORFFS für die Erweiterung der Berechtigungen des Realgymnasiums (VERHANDLUNGEN 1891, S. 334; SCHENCKENDORFF 1891). Seine Politik galt der Förderung mittelständischer Interessen. So erklärte er, eingeladen als Vertreter des Vereins für Schulreform, dessen Mitglied er jedoch nicht war (Mitteilungen des Vereins für Schulreform 3 [1891], Nr. 1, S. 124): „Der Bürgerstand, der große, breite Mittelstand wird auf diesem Wege nicht gekräftigt [durch „die Vermehrung der Zahl der Studierenden“ und „das Erwachen eines geistigen Proletariats“], wie es eigentlich die Aufgabe einer rationellen Schulpolitik sein müßte. Der Mittelstand, das kräftige Bürgertum, ist heute auch in sozialer Hinsicht noch die eigentlich feste Burg, die gegen den Andrang der sozialistischen Umtriebe schützt. Deshalb, meine ich, haben wir alle Veranlassung, den Mittelstand zu stärken und zu stützen und ihm eine Bildung zuzuführen, die geeignet ist für eine Ausrüstung, wie sie unseren modernen Lebensverhältnissen und unserem Kulturzustande entspricht. Wie die Verhältnisse heute liegen, strömt seine Jugend entweder den Volksschulen oder den Gymnasialanstalten zu, so daß er auseinandergetrieben wird. Bildungsanstalten für den Mittelstand sind heute in völlig unzureichendem Maße vorhanden“ (VERHANDLUNGEN 1891, S. 333).

Ohne daß hier auf die Verhandlungen der Dezember-Konferenz weiter eingegangen werden kann (vgl. HEYDORN 1973), bleibt festzuhalten, daß diese Konferenz ebenso wie die Eingaben auf die Preisfrage des RSMV die Wende in der schulpolitischen Diskussion dokumentieren. Die Überfüllung der gelehrten Berufe wurde zurückgeführt auf die versäumte Bildungsförderung des Mittelstandes in Handel, Gewerbe und Industrie. Unter der Vorgabe, daß durch das Bildungssystem ein sozialer Aufstieg möglich bleiben müsse, wurde zugleich an der sozialen Selektionsfunktion des Bildungssystems festgehalten, um den Sozialstatus der gelehrten Berufe, insbesondere der höheren Beamtenkarrieren, zu garantieren. Notwendig war die Begründung eines „gesunden“ Mittelstandes zur Sicherung der herrschenden Gesellschaftsverhältnisse bei dem sich verschärfenden

20 Die öffentliche Diskussion wurde maßgeblich mitbestimmt durch die Denkschrift von W. LEXIS 1889. Zur Stipendienkürzung vgl. HERRLITZ/TITZE 1976, S. 358. Die Verminderung der Zahl höherer Lehranstalten in Kleinstädten wurde mit veranlaßt durch den Etat von 1892. Zur Förderung höherer Bürgerschulen vgl. WIESE 1902, S. 628. Zur Errichtung einheitlicher Unterstufen (Frankfurter und Altonaer System) (sog. Reformschulen): WIESE 1902, S. 24–28 und SIENKNECHT 1968, S. 134–138. Vgl. die Forderungen von 70 preußischen Städten mit nur einer höheren Lehranstalt nach der Einführung eines gemeinsamen Unterbaus für alle Schulen (Eingabe vom 5. 6. 1891) (in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schule 3 [1891], S. 70–72) sowie die Eingabe des Vereins für Schulreform an das Preußische Abgeordnetenhaus Anfang 1891 (ebd., S. 23–26).

21 Ministerialbescheid vom 22. 7. 1891 auf das Schreiben von STENGEL und VIETOR vom 19. 1. 1891. In: Pädagogisches Wochenblatt 1891, Nr. 1 vom 3. 10. 1891, S. 2–4.

Klassengegensatz und der wachsenden sozialdemokratischen Bewegung. Allgemein gewendet war die Überfüllungskrise bzw. -situation zugleich eine Legitimationskrise bzw. -diskussion des politischen Systems. BISMARCKS Schlagwort vom „Abiturientenproletariat“ bestätigt dies ebenso wie der Allerhöchste Erlass vom 18. Oktober 1890 (VERHANDLUNGEN 1891, S. 3–5). Das bildungstheoretische Äquivalent dieser sozialpolitischen Problematik war die Begründung einer formalen ständischen Bildung (PAULSEN 1893) und materialen nationalen Bildung (LANGE 1893)²².

Wenn das Ergebnis dieser Rekonstruktion der Überfüllungsdiskussion darin besteht, daß sich die Wahrnehmung der Überfüllungssituation vornehmlich auf der Ebene mittelständischer Interessen vollzog, betroffen allein der Mittelstand war, dann verwundert es nicht, wie einander ergänzend und sich zugleich widersprechend die Lösungsvorschläge der Überfüllungssituation durch schulreformerische Maßnahmen waren. Die Schwierigkeit der Analyse dieser Interessenlage resultiert jedoch aus der Analyse des Mittelstandes selbst: „Die Definition des Mittelstandes erscheint außerordentlich kompliziert, da durchaus heterogene Elemente unter den Begriff gefaßt sind. Er umfaßt die inzwischen arrivierten Gruppen des Industriebürgertums und des Handels ebenso wie den halbproletarisierten unteren Rand von Gewerbetreibenden, die um ihre Existenz kämpfen“ (HEYDORN 1973, S. 192 f.), wie gleichfalls auch den Philologenstand mit seinem Anteil der anstellungslosen und unbesoldeten Hilfslehrer eines potentiellen Proletariats.

Nicht nur der Gegensatz innerhalb des Mittelstandes zwischen dem freien und beamteten Bürgertum, sondern gerade die soziale Stellung des Philologenstandes mußte zu jener verfehlten Interpretation der Überfüllungssituation und hilflosen Standespolitik führen, in der der Zusammenhang zwischen Bildung und Qualifikation, Berechtigung und Sozialstatus verborgen blieb.

Literatur

ALY, F.: Was wir wollen! In: Blätter für höheres Schulwesen 2 (1885), S. 1.

ALY, F.: Das erste Lustrum der „Blätter für höheres Schulwesen“. In: Blätter für höheres Schulwesen 5 (1885), S. 185–187.

BALSCHUN, H.: Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums in Preußen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Eine Studie zur Problematik des Streites um die Vorbildung zum Universitätsstudium. Diss. Halle 1964.

BORN, K. E.: Der soziale und wirtschaftliche Strukturwandel Deutschlands am Ende des 19. Jahrhunderts. In: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 50 (1963), S. 361–376.

BRUNKHORST, H. E.: Die Einbeziehung der preußischen Schule in die Politik des Staates (1808–1918). Diss. phil. Düsseldorf 1956.

BÜNGER, R.: Der Bedarf Preußens an Abiturienten. In: Preußische Jahrbücher 73 (1892), S. 52–84; 74 (1893), S. 174–179.

CENTRALBLATT für die gesamte Unterrichtsverwaltung Preußens. Berlin 1856 ff.

CENTRALORGAN für die Interessen des Realschulwesens 1 (1873) ff.

22 F. PAULSEN wird hier nicht unterstellt, einen platten Nationalismus wie F. LANGE vertreten zu haben. Indem aber PAULSEN den Bildungsbegriff nur formal faßte – kritisch gewendet gegen eine überholte materiale Bildung –, war es nur allzu leicht möglich, als einen sozial integrativen Inhalt formaler Bildung nationale Bildungsinhalte aller Schattierungen einzubringen. Vgl. zur Wiederbelebung ständischer Bildung in der gegenwärtigen CDU-Bildungspolitik TENORTH 1975, S. 319.

- CONRAD, J.: Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre. Statistische Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung Preußens. Halle 1884.
- CONRAD, J.: Die Gefahr eines gebildeten Proletariats in der Gegenwart. In: Pädagogisches Archiv 29 (1887), S. 327–347 (zuerst in: Allgemeine Zeitung, München, den 2., 3. und 4. Januar 1887).
- FRICKE, K.: Die geschichtliche Entwicklung des Lehramts an den höheren Schulen. In: FRICKE, K./EULENBURG, F.: Beiträge zur Oberlehrerfrage. Leipzig/Berlin 1903, S. 1–35.
- GERCKEN: Woher rührt die Überfüllung der sogenannten gelehrten Fächer, und durch welche Mittel ist derselben am wirksamsten entgegenzutreten? In: Pädagogisches Archiv 31 (1889), S. 289–344.
- GILLES: „Wissenschaftliche Hilfslehrer“. Referat auf der Allgemeinen Versammlung des Provinzialvereins der Rheinprovinz vom 9. Dezember 1888 (Protokoll). In: Blätter für höheres Schulwesen 6 (1889), S. 99.
- GLÖCKNER, E.: Zur preußischen Schulreform im Zeitalter des Imperialismus. Diss. phil. Frankfurt/M. 1974.
- GRELL: Zur Lage der wissenschaftlichen Hilfslehrer in Preußen. In: Pädagogisches Wochenblatt 1 (1892), S. 197 f.
- HENNING, H.: Das westdeutsche Bürgertum in der Epoche der Hochindustrie. Teil I: Das Bildungsbürgertum in den preußischen Westprovinzen. (Historische Forschungen VI.) Wiesbaden 1972.
- HERRLITZ, H. G./TITZE, H.: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870–1914. In: Die Deutsche Schule 68 (1976), S. 348–370.
- HEYDORN, H.-J.: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. In: HEYDORN, H.-J./KONEFFKE, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Bd. 2: Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. München 1973, S. 179–215.
- HUCKERT, E.: Steht ein Mangel an Lehrkräften für die höheren Schulen in Aussicht? In: Pädagogisches Wochenblatt 3 (1894), S. 289 ff.
- HUCKERT, E.: Darf man schon zum Studium der Philologie auffordern? In: Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens 23 (1895), S. 593–624.
- HUCKERT, E.: Zur Statistik der preußischen Studenten. Neiß 1898.
- HUCKERT, E.: Die Leistungen der höheren Lehranstalten in Preußen im Lichte der Statistik. Leipzig 1913.
- KANNENGIESSER, A.: Der Bedarf Preußens an Kandidaten des höheren Lehramts. In: Preußische Jahrbücher 74 (1893), S. 167–174, S. 207.
- KILLMANN: Lehrervereine und Lehrerversammlungen für höhere Schulen. In: REIN, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 4, Langensalza 1895–1899, S. 420–456 (sowie ders. ebd. 2. Auflage).
- KILLMANN: Pädagogische Presse. In: REIN, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 6, Langensalza ²1907, S. 510–521.
- KÖLLMANN, W.: Der Prozeß der Verstädterung in Deutschland in der Hochindustrialisierungsperiode. In: KÖLLMANN, W.: Bevölkerung in der industriellen Revolution. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft. Bd. 12.) Göttingen 1974, S. 125–139.
- KROLLNICK: Die Petition der wissenschaftlichen Hilfslehrer und Kandidaten des höheren Schulamts an das Abgeordnetenhaus. In: Blätter für höheres Schulwesen 15 (1898), S. 36 f.
- KUNTZEMÜLLER, O.: Die Überfüllung der gelehrten Fächer. Berlin 1889.
- LANGE, F.: Reines Deutschtum. Grundzüge einer nationalen Weltanschauung. Berlin ⁴1904.
- LEXIS, W.: Denkschrift über die dem Bedarf Preußens entsprechende Normalzahl der Studierenden der verschiedenen Fakultäten. Berlin (1889) (als Ms. gedruckt).
- LEXIS, W. (Hrsg.): Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902.
- LOTH, J.: Die Petitionen der Städte, die Berichte der Unterrichts-Commission des Abgeordnetenhauses und die Akademischen Gutachten über die Zulassungen der Realschul-Abiturienten zu den Fakultätsstudien. Köln 1870.
- MARX, K./ENGELS, FR.: Manifest der Kommunistischen Partei (1848). (MARX-ENGELS-Werke 4.) Berlin 1971.
- MELLMANN, P.: Geschichte des Deutschen Philologenverbandes (Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands) bis zum Weltkrieg. Leipzig 1929.
- NATORP: Beitrag auf der XII. Delegiertenversammlung des allgemeinen deutschen Realschulmänner-Vereins zu Berlin am 3. und 4. April 1888. In: Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens 16 (1888), S. 300–313.

- PAULSEN, F.: Bildung. In: PAULSEN, F.: Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Stuttgart/Berlin 1912, S. 127–150.
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2 Bde., Berlin/Leipzig ³1921.
- PETERSILIE, A.: Die Entwicklung der höheren Lehranstalten in Preußen in statistischer Beleuchtung. In: Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens 12 (1884), S. 78–92.
- PETERSILIE, A.: Die Bevölkerung unserer Universitäten. In: Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens 18 (1890), S. 129–147.
- PIETZKER, F./TREUTLEIN, P.: Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, seine Ursachen und etwaigen Heilmittel. Braunschweig 1889.
- PROTOKOLL der im Oktober im Königlich Preußischen Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltene Konferenz. Berlin 1874.
- RÖNNE, L. v.: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates. 2 Bde., Berlin 1855.
- SCHENCKENDORFF, E. v.: Rede über die Schulfrage in der zweiten allgemeinen Versammlung der deutschen akademischen Vereinigung. Berlin, den 3. Juli 1887. In: Allgemeine Deutsche Universitätszeitung. Centralorgan für die geistigen Interessen der Studierenden und Studierten. Organ der Deutschen Akademischen Vereinigung 1 (1887), S. 357–359, S. 369–372.
- SCHENCKENDORFF, E. v.: Die Schulkonferenz und die künftige Gestaltung des höheren Schulwesens vom sozialpolitischen Standpunkt. In: Allgemeine Deutsche Universitätszeitung 5 (1891), S. 41–43, S. 51–53, S. 61–64.
- SCHMEDING, F.: Zwölfter Jahresbericht des Realschulmänner-Vereins vom 3./4. April 1888. (Mitteilungen des allgemeinen deutschen Realschulmänner-Vereins, H. 14.) Dortmund 1888.
- SCHMEDING, O.: Die Entwicklung des realistischen höheren Schulwesens in Preußen bis zum Jahre 1933 mit besonderer Berücksichtigung der Tätigkeit des Deutschen Realschulmänner-Vereins. Köln (1956).
- SCHMITT, H.: Entstehung und Wandlungen der Zielsetzungen, der Struktur und der Wirkung der Berufsverbände. (Untersuchungen über Gruppen und Verbände. Bd. 6.) Berlin 1966.
- SCHOENFLIES, A.: Die Überfüllung im höheren Lehrfach. Bemerkungen zu der LEXISSchen Denkschrift. In: Preußische Jahrbücher 69 (1892), S. 192–206.
- SIENKNECHT, H.: Einheit und Differenzierung in der Schulorganisation. Hamburg 1968.
- STEINBART, QU.: Statistisches über den Besuch der philosophischen Fakultät und das Bestehen der Lehramtsprüfung in Preußen. Notwendigkeit, die Realgymnasien zu erhalten. In: Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens 19 (1891), S. 1–3.
- STEINMEYER: Entgegnung auf HYNITZSCH: Einige Anmerkungen zu dem Programm des Herausgebers in der ersten diesjährigen Nummer dieser Zeitschrift. In: Blätter für höheres Schulwesen 6 (1889), S. 39–46.
- STEINMEYER: Zur Gehaltsfrage. In: Blätter für höheres Schulwesen 8 (1891), S. 181 f.
- TENORTH, H.-E.: Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945 bis 1973. Bad Heilbrunn/Obb. 1975.
- VERHANDLUNGEN über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891, Nachdruck Glashütten 1972.
- WIESE, L.: Das höhere Unterrichtswesen in Preußen. Bd. 1, Berlin 1864; Bd. 3, Berlin 1874; Bd. 4, Berlin 1902.
- WIESE, L./KÜBLER, O.: Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Erste Abteilung: Die Schule. Berlin ³1886.

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts

Wenn im folgenden die zeitgenössische marxistische und sozialistische Diskussion der „Überfüllungsfrage“ skizziert wird, so geschieht dies in dreifacher Absicht: (1) Dadurch kann dem Vorurteil begegnet werden, Stellungnahmen sozialdemokratischer Provenienz zu Hochschulfragen vor 1914 seien sowohl praktisch wirkungslos als auch „der liberalen Geisteswelt“ entnommen oder gar „durchaus nicht revolutionär“ gewesen (ANDERNACH 1972, S. 185–194). (2) Eine gewisse Enge des Blickwinkels, die unvermeidlich dann eintreten wird, wenn man sich nur auf die an der Diskussion der Überfüllungsfrage unmittelbar Beteiligten (Akademikerverbände, Ministerien) und ihre Strategien einläßt, kann somit aufgehoben werden. (3) Aus der marxistischen Diskussion jener Jahre ergeben sich, wie zu zeigen sein wird, Theorieansätze, die bis heute Aktualität beanspruchen dürfen.

1. Die Haltung der SPD

Stellungnahmen der Sozialdemokratischen Partei zur Überfüllungsdiskussion spielten im Rahmen der Verlautbarungen der Partei und ihrer Vertreter in den Parlamenten nur eine untergeordnete Rolle. Dies hatte folgende Ursachen:

(1) Als revolutionäre Arbeiterpartei, die sie nach der Annahme des Erfurter Parteiprogramms (1891) ohne Zweifel war, und die ihr Hauptaugenmerk auf die Bedingungen der Befreiung der Arbeiterklasse richtete, standen ihr Hochschulfragen zunächst fern. Ihre nächsten Ziele waren die Verwirklichung bzw. die Garantie der demokratischen Rechte (Meinungsfreiheit, Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit, Gleichstellung der Frau, Unentgeltlichkeit des Unterrichts u. a.), besonders das allgemeine und gleiche Wahlrecht, eine wirksame Arbeiterschutzgesetzgebung (Acht-Stunden-Tag) und der Widerstand gegen Kolonialismus und Militarismus. Der Kampf um diese demokratischen und sozialen Rechte, die ihr in den vergangenen zwölf Jahren unter den Sozialistengesetzen entzogen waren, blieb jedoch vor 1905/06 eher allgemein-politisch bestimmt; erst von diesem Zeitpunkt an – mit dem „Bremer Schulkampf“ und dem preußischen Volksschulunterhaltungsgesetz – entfaltete die SPD auch eine differenzierte, auf Schule und Erziehung bezogene Programmatik und Praxis (CHRIST 1975).

(2) Bildungsfragen waren zwar vor 1890 niemals ausgeklammert, man denke nur an die Reden und Schriften W. LIEBKNECHTS (1968) und A. BEBELS (EICHLER 1963), richteten sich aber vornehmlich auf Probleme der Volksschule als der für die allermeisten Arbeiterkinder einzigen „Bildungsstätte“. Auch bedurfte es der Herausbildung qualifizierter sozialistischer Schul- und Bildungspolitik, ein Prozeß, der erst seit der

Jahrhundertwende mit der konkreten Entfaltung der marxistischen Schul- und Erziehungskonzeption bei C. ZETKIN, H. SCHULZ, O. RÜHLE u. a. einsetzte.

(3) Schließlich konnten Bildungsfragen in den Landtagen zumeist nur anlässlich der Haushaltsberatungen angesprochen werden. Sozialdemokratische Abgeordnete rückten auf Grund der ungleichen Wahlrechtsbestimmungen (z. B. beim preußischen Dreiklassenwahlrecht) erst spät in die Landtage ein (meist um die Jahrhundertwende; in Preußen erst 1908), zu einem Zeitpunkt mithin, an dem die uns hier interessierende Überfüllungsdiskussion abgeschlossen war.

2. Die zeitgenössische Publizistik der SPD

Blickt man nicht nur in die Verhandlungen der Parteitage und der Parlamente, sondern in die sozialdemokratische *Publizistik*, dann stellt man fest, daß in der sozialdemokratischen Presse, insbesondere in ihrem theoretischen Organ, der „Neuen Zeit“ und in den „Sozialistischen Monatsheften“ sowie deren Vorläufer, dem „Sozialistischen Akademiker“, mehrfach zur Überfüllungskrise akademischer Berufe Stellung genommen wird. In den Jahren von 1895 bis 1897 war dies sogar ein beherrschendes Thema der Beiträge im „Sozialistischen Akademiker“ bzw. den „Sozialistischen Monatsheften“.

Was hatte den Anlaß für diese breite Diskussion, die von Anfang an die grundsätzliche Frage der Stellung der Intelligenz in der kapitalistischen Gesellschaft einbezog, gegeben? Allem Anschein nach war es die Tatsache, daß sich seit der Aufhebung der Sozialistengesetze Angehörige der Intelligenz zahlreicher als zuvor der Sozialdemokratischen Partei theoretisch öffneten oder sich ihr auch organisatorisch anschlossen. „Die Anklage gegen das Kapital und die Sympathie mit dem Proletariat – mindestens mit dem ausgebeuteten, wenn auch nicht mit dem kämpfenden Proletariat – sind in Mode gekommen“ (KAUTSKY 1895, S. 76). In einer zeitgenössischen empirischen Untersuchung über die soziale Zusammensetzung der sozialdemokratischen Wählerschaft wird ermittelt, daß die nichtproletarischen Wähler „sowohl 1893 wie 1898 mindestens den vierten Teil der sozialdemokratischen Wählerschaft“ (BLANK 1905, S. 520) ausmachten. Man kann dies – trotz aller Fragwürdigkeit der methodischen Grundlagen dieser Untersuchung (und obwohl berufsspezifische Aussagen nicht getroffen wurden) – ebenso für ein Indiz der KAUTSKYSchen Aussage werten wie die *Organisationen* sozialistischer Intellektueller, die sich in eben diesem Zeitraum gründen: bereits im Jahre 1893 kommt es in Genf zum ersten „Internationalen Kongreß sozialistischer Studenten“; im Oktober 1895 findet der erste „Kongreß deutscher sozialistischer Akademiker“ in Berlin statt. Schließlich bezeugen auch die „Akademikerdebatten“ auf mehreren Parteitagungen der SPD – es ging dort um die Stellung des Akademikers in einer Arbeiterpartei –, die Tatsache, daß die Rolle der Intelligenz in der Partei nicht mehr peripher war. Diese bemerkenswerte Hinwendung von Teilen der Intelligenz zur Arbeiterbewegung stellt den Hintergrund für jene uns hier interessierende Diskussion dar; die Gewinnung größerer Teile der Intelligenz und die Bestimmung ihrer Aufgabe bildeten das bündnispolitische Interesse der Sozialdemokratie. So hatte F. ENGELS dem „Internationalen Kongreß sozialistischer Studenten“ geschrieben: „Die bürgerlichen Revolutionen der Vergangenheit forderten von den Universitäten lediglich Advokaten als das beste Rohmaterial für Politiker; die Befreiung der Arbeiterklasse benötigt darüber hinaus Ärzte, Ingenieure, Chemiker, Agronomen

und andere Spezialisten; denn es geht darum, die Leitung nicht nur der politischen Maschinerie, sondern ebenso der gesamten gesellschaftlichen Produktion in die Hand zu nehmen, und hier sind anstatt hochtönender Phrasen solide Kenntnisse vonnöten“ (1893, S. 415). Und KAUTSKY schrieb: „Unter den Problemen, welche die jüngste Entwicklung unserer Partei stellt, sind die wichtigsten die der Landagitation und der Gewinnung der Intelligenz“ (1895, S. 11). Von daher ist es verständlich, daß auch die Überfüllungsproblematik aufgegriffen wurde. Sie wurde sowohl als aktuelle *bildungspolitische Frage* als auch in grundsätzlicher *gesellschaftstheoretischer Perspektive* behandelt; beide Seiten dieser Diskussion sollen nun vorgestellt werden.

2.1. Zur Erklärung der Überfüllung der höheren Lehranstalten

Wenn auch konstatiert wird, daß es „leider keinerlei statistisches Material [gibt], aus dem sich mit wissenschaftlicher Sicherheit die Ursachen [des verstärkten Hochschulzugangs] ablesen lassen“ (ERNST 1896, S. 233), so wird doch einhellig angenommen, daß die beachtliche Zunahme der in Deutschland Studierenden (1874: ca. 13800 Studenten, 1888: ca. 29200 Studenten im Deutschen Reich) aus dem verstärkten Interesse *kleinbürgerlicher Schichten* (Beamte, Handwerker, kleine Kaufleute, zum Teil auch Bauern) an einer Hochschulausbildung resultierte. Dafür spricht auch, daß die Zahl der Studenten, die aus der Arbeiterklasse kommen, gleichbleibend bei 0,1 % gelegen hat („Ddf.“ 1895, S. 234). Dieser verstärkte Zugang kleinbürgerlicher Schichten wird aus dem sozialen Interesse an der Erhaltung eines als „krisensicher“ und „privilegiert“ angesehenen Status (z.B. mittlere Beamte, Oberlehrer, Ärzte) erklärt, was in letzter Instanz aus der *sozioökonomischen Bedrohtheit des Kleinbetriebs* (dies insbesondere nach 1873) resultiert: „Die Gründe dieser kolossalen Vermehrung der Intelligenzen sind hauptsächlich wirthschaftlicher Natur, und es ist interessant zu bemerken, daß Gründe ganz entgegengesetzter Art doch dieselbe Wirkung erzeugt haben. Die seit den sechziger und den ersten siebziger Jahren bemerkbare rasche Steigerung der Universitätshörer und der Schüler höherer Lehranstalten überhaupt war begründet in dem wirthschaftlichen Aufschwunge jener Zeiten, der es Manchem, der das Glück hatte, sich etwas emporzuarbeiten, ermöglichte, seinem Sohn eine bessere Bildung geben zu lassen als er selbst hatte ... Der seit 1873 datierende Niedergang aller Erwerbszweige hatte dieselbe Wirkung. Jetzt, da es jenen kleinen Leuten, vor allem den Handwerkern und kleinen Kaufleuten und zum Theil auch den Bauern schlechter als vorher ging, da sie trotz aller Noth und Entbehrung auf keinen grünen Zweig mehr kommen konnten, thaten sie, wenn es ihnen irgend möglich war, ihr Bestes, ihren Söhnen ein ähnliches Schicksal zu ersparen“ (ERNST 1896, S. 230). K. KAUTSKY hat es knapp formuliert: „Der Niedergang des Kleinbetriebs in Stadt und Land *drängt* heute die Kleinbürger und auch manchen Bauer dazu, ihren Nachwuchs, ob dazu veranlagt und geneigt oder nicht, unter allen Umständen, um jeden Preis in die Intelligenz aufsteigen zu lassen, denn dem Theil des Nachwuchses, bei dem dies nicht gelingt, droht das Versinken ins Proletariat“ (1895, S. 15).

2.2. Zur Erklärung staatlicher Reaktionen auf die „Überfüllung“

Das sich in dieser verstärkten Hinwendung zur höheren Bildung unbeschadet aller Status- und Aufstiegsinteressen ausdrückende Bildungsbedürfnis bislang nichtprivilegierter

Schichten wird prinzipiell bejaht: „Das Streben nach höherer Entfaltung seiner geistigen Anlagen und Leistungen, nach Erweiterung und Veredelung seines ganzen inneren Wesens ist der edelste Trieb, der den Menschen über das Tier hinausgehoben und ihn zur Kultur geführt hat. Diesen Trieb in anderen Menschen zu hemmen ist ein kulturwidriges, nächstenfeindliches Beginnen. Ein Staat aber, der den Eltern zumutet, diesen Trieb in ihren eigenen Kindern statt zu fördern, zu ersticken, spricht sich damit das denkbar schlimmste Urteil“ (DAVID 1897, S. 91). Von daher erfahren die Warnungen der Regierungen vor dem Studium, insbesondere aber die Erhöhung des Schulgeldes zum Zweck der sozialen Selektion schärfste Kritik. Aber nicht nur unter dem Gesichtspunkt des „Bildungsrechts für alle“, sondern auch angesichts des Klassencharakters von Staat und Gesellschaft wird die Behauptung der „Überproduktion von Gebildeten“ zurückgewiesen. „Haben wir in der That mehr akademisch gebildete Arbeitskräfte als wir brauchen könnten? Sind auch nur annähernd so viel Ärzte, Naturkundige und Lehrer vorhanden, als vorhanden sein müßten, wenn alle der Nation auf dem Gebiete der Gesundheitspflege und der Erziehung erwachsenden Aufgaben erfüllt werden sollten?“ (DAVID 1897, S. 91). Und H. SCHULZ, der spätere Schultheoretiker der SPD, macht plausibel, daß etwa 20000 Lehrer fehlen, wenn man nur auf die „preußische Normalgrenze“ von 70 bzw. 80 Kindern pro Schulklasse zurückgehen wolle, während man ca. 100000 Lehrer benötige, ginge man auf die „wirkliche Normalgrenze“ von ca. 30 Schülern pro Schulklasse zurück (1899, S. 778). Hier wird der prinzipielle Unterschied zwischen marxistischer Kritik und derjenigen bürgerlicher Parteien besonders deutlich: erstere sieht in der „Überfüllung“ nicht nur ein schul- und hochschulorganisatorisches Problem, sondern eine *bewußt eingeleitete Maßnahme der herrschenden Kräfte zur Erhaltung des Bildungsprivilegs* bzw. eine klare politische Prioritätensetzung zugunsten der wirtschaftlichen und militärischen Expansion im Interesse jener herrschenden Kräfte: „Aber der Staat, könnte da vielleicht manche naive Seele fragen, warum tritt der angesichts solch trauriger Mißstände [i. e. Besitzprivileg auf höhere Bildung] nicht helfend ein? Könnte er nicht wenigstens bis zu einem gewissen Grade dem Übel steuern, indem er größere Summen, wie für das Unterrichtswesen überhaupt, so auch speziell für den Unterhalt der Hochschulen auswürfe? ... Ja, er könnte das wohl – und damit auch bis zu einem gewissen Grade Abhilfe schaffen. – Allein, wer so fragte, vergäße doch vollständig, daß dem Klassenstaat der Militarismus eine zehnmal wichtigere Institution für den Fortschritt der Kultur bedeutet als die Pflege höherer Geistesbildung. 854 Mill. für Heer und Marine (Etat 1890/91), 20 Mill. für sämtliche deutsche Universitäten (Etat 1891/92), das ist seiner Ansicht nach so etwa das richtige Verhältnis“ („Ddf.“ 1895, S. 236).

2.3. Zu den Auswirkungen der staatlichen Maßnahmen auf den Charakter des Bildungswesens

Die Erhöhung des Schulgeldes, die Warnungen vor dem Studium und die Verlängerung der Vorbereitungsdienste für das Lehramt und den Justizdienst – diese im Status von „Hilfskräften“ obendrein unzureichend vergütet – zeitigen nach Auffassung der sozialistischen Kritik vor allem Auswirkungen, die sich als *Verschärfung des Besitzprivilegs auf Bildung* kennzeichnen lassen. Es wird darauf hingewiesen, daß nur vermögende Eltern ihren Kindern Schulbesuch, vor allem aber Universitätsbesuch und die vielfach jahrelangen Wartezeiten finanziell ermöglichen können. „Auch die Bildung, die Erschließung der höheren geistigen Güter des Lebens, soll mehr noch als es schon der Fall ist, ein

ausschließliches Privileg derer werden, die das Geld dazu haben“ (DAVID 1897, S. 90). Insbesondere für den Nachwuchs der Arbeiterklasse wird damit die höhere Bildung fast vollständig ausgeschlossen: „Noch schwieriger als der Übergang zu selbständigem Kleinbetrieb, ja fast hoffnungslos ist heute der Versuch des Proletariers, seinen Sohn studieren zu lassen. Aber nehmen wir an, ein solcher Versuch sei gelungen, was soll nun dem Proletariersohn, der mit der Verwertung seiner Kenntnisse nicht warten kann, dem keine Protektion zur Seite steht, seine höhere Bildung nützen, jetzt, wo tausende von Juristen jahrelang warten müssen, bis im Staatsdienst die Reihe an sie kommt, wo Techniker, Chemiker, absolvierte Handelsschüler zu Hunderten stellenlos herumlaufen?“ (KAUTSKY 1908, S. 55)

2.4. Lösungen

Eine wirkliche Lösung der „Überfüllungs“-Krise im besonderen und der Ungleichheiten im Bildungswesen im allgemeinen, eine Besserung der sozialen Lage zahlreicher mittelloser Studenten und mittelloser, weil stellenloser Akademiker wurde von der kapitalistischen Klassengesellschaft nicht erwartet, weil in dieser Gesellschaft die für die Finanzierung einer den Individuen und der Gesamtheit entsprechenden Ausbildung erforderlichen Mittel nicht zur Verfügung gestellt werden könnten – hieraus leitete z. B. EDUARD DAVID den „kulturwidrigen, nächstenfeindlichen“ Charakter des Wilhelminischen Staates ab. In diesem Zusammenhang ist auch die Kritik und die Opposition bezüglich der Militärvorlagen in den Parlamenten seitens der sozialdemokratischen Abgeordneten zu sehen – ebenso wie die öffentlichkeitswirksame publizistische Bekämpfung des Militarismus, besonders in Preußen.

Die sozialdemokratische Kritik machte die Inhaber der politischen Macht für die Qualifikationskrise akademischer Berufe allein verantwortlich. Sie verwies auf das vorwaltende *Herrschaftsinteresse*, das die Ungleichheit der Bildung aus Gründen der Sicherung der Herrschaft von sich aus niemals aufzugeben bereit wäre. Daraus erklärte sich der – in Zeiten der vermeintlichen Überfüllung besonders verstärkt wirksame – privilegierende Charakter der Bildungsinstitutionen, auch der Hochschule. Folgte die sozialistische Kritik mit dieser Auffassung vom Klassencharakter der Bildung, der in allen antagonistischen Gesellschaften seinen sichtbaren Ausdruck im Bildungsprivileg als Vorrecht der herrschenden Klassen auf höhere Bildung findet, und dessen Aufhebung durchaus der Theorie von K. MARX und F. ENGELS, so finden sich auch davon tendenziell abweichende Auffassungen, die den sozialistischen Zukunftsstaat fast idyllisch ausmalen statt konkrete Wege dorthin aufzuzeigen. „Doch es werden Zeiten kommen, wo dieses Bestreben [i. e. möglichst viele höhere Bildungsanstalten zu errichten] mit erneutem Eifer und mit viel größerer Macht wieder aufgenommen werden wird. Diese Zeiten werden nicht eher anbrechen, als bis der Sozialismus seine Banner zum Siege geführt hat, seine Banner mit dem Wahlspruch: *Wohlstand und Bildung für Alle*“ (DAVID 1897, S. 91). Hier kündigte sich bereits deutlich die revisionistische Auffassung eines „Sozialismus“ im Rahmen der bestehenden Gesellschaftsstruktur an.

3. Die Rolle der Intelligenz

Neben dieser bildungspolitisch akzentuierten Einschätzung der Überfüllungsproblematik hat es in den 1890er Jahren im Rahmen der sozialdemokratischen Publizistik darüber auch eine Grundsatzfragen berührende Diskussion gegeben, die auf die *historisch sich verändernde Rolle der Intelligenz* als Erklärung verwies. Im Mittelpunkt stand die Frage nach dem „Proletarisierungsprozeß“, dem die Intelligenz in den vergangenen Jahrzehnten der sich durchsetzenden kapitalistischen Gesellschaft unterworfen sei. Während in früheren Gesellschaften durchaus noch eine Einheit von Herrschaft und geistiger Arbeit gegeben gewesen sei („ehedem waren es die Ausbeuter selbst oder wenigstens eine Klasse derselben, welche die geistige Arbeit vorzugsweise betrieben; die Kirche z.B., die im Mittelalter die geistige Arbeit repräsentierte, war der größte Grundbesitzer und als solcher an der feudalen Ausbeutung direkt sehr stark interessiert“) wird in der kapitalistischen Gesellschaft „die geistige Arbeit ... die besondere Aufgabe einer eigenen Klasse, die an der kapitalistischen Ausbeutung in der Regel direkt nicht – und ihrer Natur nach auch nicht notwendig – interessiert ist, der sogenannten Intelligenz, die ihren Lebensunterhalt aus der Verwertung ihrer besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten zieht“ (KAUTSKY 1895, S. 14). Auf einer sehr allgemeinen Ebene ist damit eine These formuliert, die das starke Anwachsen der Intelligenz – der von KAUTSKY gebrauchte Begriff „Klasse“ ist hier unscharf – im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Prozessen des aufziehenden bzw. sich gerade voll entfaltenden Kapitalismus erklärt. Allerdings gingen die Auffassungen hinsichtlich der klassenanalytischen Bestimmung dieser neuen Intelligenzschichten beträchtlich auseinander.

Die meisten Beiträge – besonders im „Sozialistischen Akademiker“ bzw. in den „Sozialistischen Monatsheften“ – operierten mit dem Begriff des „geistigen Proletariats“, des „gebildeten Proletariats“ oder spezifisch, wie es ein Autor faßt, mit den „proletariis philologis“. Als Merkmale für diese behauptete Identität mit der Arbeiterklasse im engeren Sinn hoben sie zum einen die katastrophale *materielle Lage* der arbeitslosen bzw. in Hilfsdiensten stehenden Akademiker, zum anderen die *Notwendigkeit des Verkaufs ihrer geistigen Ware Arbeitskraft* hervor. In mehreren Beiträgen wird die materielle Lage, die in der Tat derjenigen der Arbeiterklasse in vielem gleich war, sorgfältig aufgezeigt („A.W.“ 1895; „Dr.-t.“ 1895; „Ddf“ 1895; ERNST 1896; ERICUS MONTANUS 1896). Ferner wird auf die *zunehmende Abhängigkeit* unter diesen materiellen Rahmenbedingungen verwiesen sowie auf den Charakter der Arbeit, insbesondere auf den Fachidiotismus, der „unter den geistigen Arbeitern ..., nach manchen Erscheinungen zu urtheilen, schlimmer [ist] als der Fachidiotismus der Handarbeiter, die oft zu Teilen einer Maschine geworden sind“ („Dr.-t.“ 1895, S. 129). Demgegenüber betont K. KAUTSKY, daß die beiden Merkmale (materielle Lage, Angewiesenheit auf den Verkauf der Arbeitskraft) durchaus „auf das Proletariat passen; aber hat es nicht Hungerleider seit jeher gegeben, seitdem es eine Zivilisation gibt? Und gab es nicht Lohnarbeiter schon vor dem 19. Jahrhundert? Aber erst in unserem Jahrhundert ist es zur Bildung eines klassenbewußten Proletariats gekommen, das zum Träger der sozialistischen Bewegung geworden ist“ (1895, S. 44). Er unterscheidet zwischen einer „Aristokratie des Geistes“, zu der er „Ärzte, Advokaten, Lehrer an Mittel- und Hochschulen, der an Hochschulen gebildeten Ingenieure und Chemiker, der höheren Verwaltungsbeamten und dergleichen“ (ebd., S. 74) rechnet, die ausschließlich Berufs- oder Standesinteressen, nicht aber mit dem Proletariat gemeinsame Klasseninteressen haben, und einer Reihe von Berufen und

Schichten in der Intelligenz, „die dem Proletariat sehr nahe stehen und mit ihm mindestens ebenso viele Berührungspunkte haben als mit der ‚Aristokratie des Geistes‘“ (ebd., S. 46). Hierzu zählt er die Absolventen des mittleren Schulwesens (Kunstschulen, Musikschulen, Gewerbeschulen u. a.), aber auch die „Scharen von ‚Kopfarbeitern‘ im unteren Verwaltungsdienst von Staat und Gemeinde und von kapitalistischen Unternehmungen, die unteren Eisenbahn-, Post-, Kanzleibeamten usw.“ (ebd., S. 47). Diese Tendenz der „Proletarisierung“ von *bestimmten* Intelligenzschichten setze sich unaufhaltsam fort: „Je mehr die allgemeine Bildung und das Fachschulwesen wächst, desto mehr hören die Kenntnisse, die für diese Berufe erforderlich sind, auf, das Privilegium eines verhältnismäßig kleinen Kreises zu sein, desto aussichtsloser wird es für sie, ihre Lage durch aristokratische Exklusivität, durch Beschränkung des Kreises der Konkurrenten, verbessern zu können, desto mehr werden sie darauf angewiesen, nur von dem allgemeinen Fortschritt des gesamten Proletariats ihr Heil zu erwarten“ (ebd.). Wenn es auch in KAUTSKYS hier wiedergegebenem Beitrag nicht explizit angesprochen wird, so leuchtet im Rahmen seines Gedankengangs ein, daß er mit folgender Aussage auch die pädagogische Intelligenz trifft: „... der Fortgang der kapitalistischen Produktionsweise führt dahin, daß immer mehr Mitglieder der Intelligenz herabsinken in diese *dem Proletariat verwandten Schichten*, daß die letzteren immer ausgedehnter, aber auch immer proletarischer in ihren Lebens- und Arbeitsbedingungen werden ...“ (ebd., S. 46). Eindeutig auf die pädagogische Intelligenz bezogen sind seine Ausführungen zu dem Erfurter Programm aus dem Jahre 1908, wo er ganz ähnlich eine Verschlechterung der „Klassenlage der Arbeiter der Bildung“, eine „Reservearmee der geistigen Arbeiter“ und die in ihren Reihen ebenso wie in denen der Industriearbeiter anzutreffende Arbeitslosigkeit als „ständigen Gast“ konstatiert (KAUTSKY 1908, S. 53).

Dieser differenzierende Ansatz KAUTSKYS, der hinsichtlich der materiellen Lage und der Arbeitsbedingungen eine langfristig wirkende Tendenz der Annäherung von Teilen der Intelligenz an die Arbeiterklasse zugrundelegt, ist in der marxistischen Diskussion später weiter differenziert (KIEVENHEIM 1973) worden und aktuell geblieben. Ihre Entsprechung bzw. Bestätigung finden die KAUTSKYSchen Thesen und deren Weiterentwicklung in dem Wandel des gesellschaftlichen Selbstverständnisses der Intelligenz. Dies äußert sich zum Beispiel in der allmählichen und widerspruchsvollen Transformation vieler vormals berufsständisch orientierter Standesverbände in gewerkschaftliche Organisationen, besonders innerhalb der Lehrerschaft. Dieser Prozeß setzte innerhalb der Volksschullehrerschaft in Deutschland 1920 ein (STÖHR 1977) und wurde 1949 mit der Gründung der GEW im DGB weiter vorangetrieben.

Quellen und Literatur

- „A. W.“: De proletariis philologis. In: Die Neue Zeit 13 (1895), 1. Bd., S. 814–823.
 „Ddf.“: Die soziale Lage des Akademikers. In: Der sozialistische Akademiker 1 (1895), S. 233–236, 254–257.
 „Dr.-t.“: Das gebildete Proletariat und die Sozialdemokratie. In: Der sozialistische Akademiker 1 (1895), S. 128–130, 139–143, 162–164.
 „ERICUS MONTANUS“: Geistige Arbeit und privilegierte Lebensstellung. In: Der sozialistische Akademiker 2 (1896), S. 642–647.
 ANDERNACH, N.: Der Einfluß der Parteien auf das Hochschulwesen in Preußen 1848–1918. (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im Neunzehnten Jahrhundert. Bd. 4.) Göttingen 1972.

- BLANK, R.: Die soziale Zusammensetzung der sozialdemokratischen Wählerschaft Deutschlands (nebst einer Bemerkung von M. WEBER). In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 20 (N.F. 2) (1905), S. 507–553.
- CHRIST, K.: Sozialdemokratie und Volkserziehung. Die Bedeutung des Mannheimer Parteitages der SPD im Jahre 1906 für die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. Bern/Frankfurt/M. 1975.
- DAVID, E.: Die Überfüllung der höheren Berufsarten. In: Sozialistische Monatshefte 1 (1897), S. 88–91.
- EICHLER, E.: AUGUST BEBEL über die Rolle der Arbeiter-Bildungsvereine und über sozialistische Schulpolitik. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 3 (1963), S. 119ff.
- ENGELS, F.: [An den Internationalen Kongreß sozialistischer Studenten] vom 19. Dezember 1893. In: MEW 22, Berlin/DDR 1970, S. 415.
- ERNST, P.: Das gebildete Proletariat in Deutschland. In: Der sozialistische Akademiker 2 (1896), S. 232–238.
- KAUTSKY, K.: Die Intelligenz und die Sozialdemokratie. In: Die Neue Zeit 13 (1895), S. 10–16, 43–49, 74–80.
- KAUTSKY, K.: Das Erfurter Programm in seinem grundsätzlichen Teil erläutert. Stuttgart 1908.
- KIEVENHEIM, CH.: Zur Entwicklung der geistigen Arbeit und der Intelligenz. In: Institut für Marxistische Studien und Forschungen (Hrsg.): Klassen- und Sozialstruktur der BRD 1950–1970. Frankfurt/M. 1973, S. 227–276.
- LIEBKNECHT, W.: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen. Ausgew., eingel. u. erläutert von H. BRUMME. Berlin (DDR) 1968.
- SCHULZ, H.: Zehn Jahre preußische Volksschulgeschichte in Zahlen 1886–1896. In: Die Neue Zeit 17 (1899), S. 769–780.
- STÖHR, W.: Die Freie Lehrergewerkschaft Deutschlands 1920–1923. Diss. phil. Marburg 1977.

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914

Die Rolle der höheren Lehranstalten der „gebildeten Klassen“ bei der Umarbeitung der humanistischen Traditionen von „GOETHE“ über „BISMARCK“ zu „HITLER“ ist noch undurchsichtig und bedarf weiterer Aufklärung (ROEMHILD 1973, HAMBURGER 1974). Diejenigen Lehrer, die in den Gymnasien und Oberschulen der Weimarer Zeit eher zum Ende der Republik beitrugen, als daß sie sie entschlossen verteidigten, entstammten in ihren Wertorientierungen und politischen Haltungen noch dem wilhelminischen Kaiserreich. Wie der gesamte höhere Beamtenapparat nach 1879 unter dem Druck der proletarischen Gefahr einer folgenschweren sozialen und geistigen Umbildung unterworfen worden war (KEHR 1929), löste auch bereits in der BISMARCK-Ära der „philologische Drillmeister“ (GRAF 1912) den alten humanistischen Gelehrtentypus ab, der als bloß legendäre Figur seinen Tod noch um einige Jahrzehnte überdauerte. Die übermächtige Identifikation „BISMARCK und GOETHE“, in der sich das Selbstverständnis des neuen Oberlehrertypus artikulierte, verdeckte den Wandlungsprozeß der idealistischen Wertorientierungen, die nicht mehr handlungswirksam waren, sondern als offizielle Phrasen nur noch ritualisiert wurden.

Diese im Kaiserreich vollzogene Umwandlung des Oberlehrertypus und ihre Bedeutung für die schulische Sozialisation der „gebildeten Klassen“ werden erst im Zusammenhang einer vielschichtigen Analyse verständlich. Dieser Beitrag beschränkt sich auf sechs Problembereiche: (1) Die Rekrutierungsverhältnisse des Berufsstands, (2) die materielle Statusanhebung, (3) der Wandel der Berufsrolle, (4) Veränderungen der Prüfungsordnungen, (5) die Reform der pädagogischen Ausbildung, (6) die Einflüsse der Wechsellaugen von Angebot und Nachfrage auf den Umbildungsprozeß des Oberlehrerstandes.

1. Die Rekrutierungsverhältnisse des Berufsstandes

Zu Beginn des Kaiserreichs gab es an sämtlichen höheren Knabenschulen Preußens rund 3600 Direktoren und Oberlehrer, am Vorabend des Ersten Weltkriegs war ihre Zahl auf rund 10000 angewachsen¹. Diese nach einer langen Stagnationsphase des höheren Schulwesens und der Universitäten im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts beispiellose Expansion schuf ein fundamentales *Rekrutierungsproblem*: Da auch die traditionell höheren Berufsgruppen (juristisch vorgebildete Beamte, Offiziere und Ärzte) bis auf die Geistlichen zahlenmäßig expandierten (KAELBLE 1973) und die Söhne der „führenden Stände“ bei traditionell hoher Berufsvererbung das höhere Lehramt mieden, war der

¹ Das höhere Mädchenschulwesen war im Kaiserreich noch uneinheitlich (privat und öffentlich) und erst im Aufbau begriffen; es ist deshalb in diese Untersuchung nicht einbezogen worden.

wachsende Bedarf an Oberlehrern nur zu befriedigen durch eine breitere *soziale Öffnung* seiner Rekrutierungsbasis in die *unteren Mittelschichten*. Die Tatsache, daß sich beispielsweise von den 554 studierwilligen Söhnen aus Akademikerfamilien des Abiturientenjahrgangs 1894/95 nur 24, also 4 Prozent, dem höheren Lehrberuf widmeten, wurde 1897 im Preußischen Abgeordnetenhaus als „sonnenklarer“ Hinweis gewertet, „daß der Bedarf an höheren Lehrern sich aus sozial niedriger stehenden Berufen rekrutieren muß“ (*Stenographische Berichte* 18/IV/3, S. 2423). Wie weit der Zugang ins höhere Lehramt vor dem Ersten Weltkrieg aus dieser Notwendigkeit heraus für die unteren Mittelschichten geöffnet war, läßt sich nur näherungsweise und indirekt bestimmen. Die soziale Herkunft der preußischen Oberlehrer im fraglichen Zeitraum ist bisher nicht untersucht worden; sie läßt sich aber aus den Herkunftsdaten der *Studierenden der Schulwissenschaften in den philosophischen Fakultäten* abschätzen (Preuß. Statistik). Die soziale Bedeutung des Rekrutierungsproblems für den Oberlehrerstand tritt besonders klar hervor, wenn die Herkunftsverhältnisse der philosophischen Fakultäten auf dem Hintergrund der anderen Fakultäten beleuchtet werden. Dabei lassen sich im wesentlichen vier Anhaltspunkte erkennen:

- (1) Im Vergleich zu den anderen Fakultäten war die *Bildungselite* der traditionellen Akademiker in den schulwissenschaftlichen Disziplinen der philosophischen Fakultäten weit unterrepräsentiert. Während in den anderen Fakultäten rund jeder vierte Studierende aus einer Akademikerfamilie kam, entstammte hier nur etwa jeder siebente bis achte einer akademischen Familie (unter 15 Prozent).
- (2) Die Studierenden aus Familien der *besitzenden Klasse* (agrarischer und industrieller Großbesitz) waren im Vergleich zu den juristischen und medizinischen Fakultäten ebenfalls stark unterrepräsentiert, allerdings nicht so stark wie in den theologischen Fakultäten, die von den gutsituierten Studenten noch häufiger gemieden wurden.
- (3) Die Söhne von Handwerkern und Kleinkaufleuten (*alter Mittelstand*), von mittleren Beamten und Volksschullehrern (*neuer Mittelstand*) bildeten die drei klar dominierenden Gruppen in den philosophischen Fakultäten (seit der Jahrhundertwende fast zwei Drittel aller Studierenden der schulwissenschaftlichen Disziplinen). Das ganz enorme und – bis auf ein vorübergehendes, empfindliches Schrumpfen während der Überfüllungskrise der 1890er Jahre – stetige Wachstum der Studierenden aus dem neuen Mittelstand der expandierenden öffentlichen Dienste markiert die wichtigste Tendenz im sozialen Umbildungsprozeß der preußischen Oberlehrer im Kaiserreich (Steigerung von 24 auf 38 Prozent).
- (4) Wenngleich sich die Zugangschancen in die philosophischen Fakultäten in den unteren Mittelschichten stark ausweiteten, blieb die bürgerliche *Klassenstruktur der Bildungsbe teiligung* schroff erhalten, ja verfestigte sich im Kaiserreich eher noch. Die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung (*Arbeiterklasse, niedere Bedienstete*) blieb so gut wie vollständig von den Universitäten ausgeschlossen (weit unter 1 Prozent). Auch in der vergleichsweise sozial offenen philosophischen Fakultät gab es bis zum Ersten Weltkrieg (in Preußen zumindest) nicht einmal minimale Steigerungstendenzen bei den studierenden Arbeitersöhnen. Unter einem Auditorium von 200 Studenten fand sich vielleicht einer, Ende der 1880er Jahre wie vor dem Weltkrieg.

Dieses Bild der sozialen Öffnung der Schulwissenschaften für die unteren Mittelschichten wird noch konturenreicher, wenn wir durch eine Analyse der *Fakultätspräferenzen* der Studierenden nach ausgewählten Berufsgruppen die Umschichtungsprozesse kollektiv-

biographisch nachzeichnen. Während die studierenden Söhne aus der Bildungselite relativ konstant etwa zur Hälfte dem Beruf des Vaters (höherer Beamter, Anwalt, Arzt, Geistlicher) nachfolgten und die philosophischen Fakultäten mieden, gab es bei den studierenden Söhnen aus den mittleren Beamtengruppen tiefgreifende strukturelle Veränderungen der ergriffenen Berufsperspektiven. Da sich die Zugangschancen in die seit der Jahrhundertwende exklusiver abschließenden Juristen- und Arztkarrieren verengten (hohe Ausbildungskosten bei langen, unbezahlten Wartezeiten; teure Praxis-einrichtungen; relativ stetig schrumpfende Studienförderung bis zum Weltkrieg), blieben den unvermögenden Söhnen aus dem Kleinbürgertum nur die Wege ins Pfarr- und höhere Lehramt relativ offen. Ohne echte Alternativen, nutzten sie die Chancen der konjunkturellen Wechsellagen der beiden akademischen Ämter. Da das Pfarramt, wenngleich „staatserhaltend“ kräftig beansprucht gegen die proletarische Gefahr, dem säkularen Trend der Industrialisierung folgend kaum noch wuchs und seine Anziehungskraft auch für den unteren Mittelstand verlor, rückte die Oberlehrerkarriere ins Zentrum kleinbürgerlicher Aufstieghoffnungen. Als sich nach der Überfüllungskrise gegen Ende des Jahrhunderts eine Mangelsituation unter den Lehrern der höheren Schulen abzeichnete, wurde der Zug in die philosophischen Fakultäten für die Söhne aus mittleren *Beamtenfamilien* immer beherrschender. Hatten sich im Wintersemester 1886/87 rund ein Drittel in die schulwissenschaftlichen Disziplinen der philosophischen Fakultäten eingeschrieben, so waren es im Wintersemester 1911/12 knapp zwei Drittel. Diese Tendenz ging vor allem zu Lasten der ev.-theologischen Fakultäten (Verminderung von über 20 auf rund 5 Prozent) und der medizinischen Fakultäten, die bis zur Jahrhundertwende noch überraschend häufig von Söhnen aus mittleren Beamtenfamilien belegt wurden. Noch tiefgreifender war die strukturelle Umschichtung der Fakultätspräferenzen bei den studierenden *Volksschullehrersöhnen*. In den späten 1890er Jahren löste bei ihnen die höhere Schullaufbahn das Pfarramt als bisher eindeutig bevorzugte akademische Berufskarriere ab. Während Ende der 1880er Jahre noch fast jeder zweite evangelische Theologie studierte, wählte ab 1905 nur noch jeder zehnte dieses Studium. Und umgekehrt: War Ende der 1880er Jahre nur etwa jeder vierte in den Schulwissenschaften eingeschrieben, so belegten vor dem Weltkrieg fast zwei Drittel diese Fächer. Diese kollektivbiographische Umorientierung dürfte einigermaßen beispiellos sein in den letzten hundert Jahren: unter Berücksichtigung nur der studierenden Söhne war nämlich die Statusfolge: Volksschullehrerfamilie – Oberlehrerkarriere wahrscheinlicher als selbst die Berufsvererbung der traditionellen Akademikerberufe der Geistlichen, juristisch vorgebildeten höheren Beamten und Ärzte.

2. Die materielle Statusanhebung

Die relative Verdrängung des unteren Mittelstands aus den angesehenen juristischen und medizinischen Fakultäten – das war ja die verborgene Kehrseite des verstärkten Zustroms kleinbürgerlicher Studenten in die philosophischen Fakultäten – war den einflußreichen Familien der besitzenden Klasse und der Bildungselite *machtpolitisch* und *sozialpolitisch* nicht unerwünscht. Dadurch konnten einmal die staatstragenden Apparate der Justiz und besonders der höheren *Verwaltungsbeamten* von vielleicht unzuverlässigen Elementen relativ freigehalten werden; zum anderen blieben durch versteckte und deshalb nicht legitimationsbedürftige soziale Selektion die Vorzugschancen der eigenen Söhne auf gut

dotierte Staatsstellen und freiberufliche Karrieren erhalten (vgl. besonders die große Programmrede des Kultusministers VON GOSSLER am 6. März 1889 im Abgeordnetenhaus, in: *Sten. Ber.* 17/I/1, S. 841). Aber die breitere soziale Öffnung der höheren Schullaufbahn für die unteren Mittelschichten hatte auch *pädagogisch* wie *sozialpolitisch* ihre prekären Seiten.

Im Gefolge der seit den frühen 1880er Jahren unerschöpflich anhaltenden *Überbürdungsdiskussion* (*ZEITUNG* für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands, Jgg. 10–18 [1881–1889]) tauchte häufig der Vorwurf auf, die höheren Schulen seien bloß noch Lehranstalten und würden ihrer *Erziehungsfunktion* nicht mehr gerecht. Interessant erscheint nicht der Vorwurf selbst, sondern der soziologische Kern seiner Begründung. Solange die Oberlehrer sich überwiegend aus den unteren Mittelständen rekrutierten, ihr Stand unzureichend besoldet und ihr soziales Ansehen gering sei, könnten sie schwerlich erzieherischen Einfluß auf ihre Schüler ausüben, die doch überwiegend den gebildetsten und wohlhabendsten Familien der führenden Stände entstammten (*Sten. Ber.* 17/II/1, S. 400). Die soziale Distanz, das Gefälle im gesellschaftlichen Niveau zwischen dem Oberlehrerpersonal und der überwiegenden Schülerschaft bedingte ein *Erziehungsdefizit der höheren Schulen* im Kaiserreich. Dieses Defizit war gleichsam der Preis, den der Schüler aus der wohlhabenden Familie der besitzenden Klasse dafür zahlte, daß seine Eltern seine Lehrer sozial verachteten. In den gestörten Interaktionen zwischen Oberlehrern und höheren Schülern reproduzierten sich auf diese Weise subtil die Klassenstrukturen der Gesellschaft. Bei einer wenige Jahre vor dem Ersten Weltkrieg durchgeführten Umfrage unter namhaften Zeitgenossen urteilte der Archivrat KRAUS über seine Schulzeit (GRAF 1912, S. 174): „Einen wesentlichen Einfluß auf meine Lebensauffassung konnte die Schule schon darum nicht gewinnen, weil die Mehrzahl meiner Lehrer meinen sozialen Bedürfnissen viel zu ferne stand. Sie hatten zu wenig weltmännisches Wesen an sich, um mir imponieren zu können. Das niedrige Gesellschaftsniveau, auf dem sich mehr als einer von ihnen bewegte, flößte mir einen so unüberwindlichen Widerwillen ein, daß ich von vornherein jede erzieherische Einwirkung ablehnte.“

Für die These einer zunehmenden *sozialen Inhomogenität von Lehrpersonal und Schülerschaft* der höheren Lehranstalten, die die schulische Sozialisation spannungsvoll beeinflusste, lassen sich vorerst nur einige wenige empirisch gestützte Argumente anführen, da die soziale Herkunft der Schüler im Kaiserreich bisher kaum erforscht worden ist. In einer zeitgenössischen Untersuchung (HARMS 1901), die die Bildungsbeteiligung der *Handwerkersöhne* an 126 höheren Schulen Preußens und Württembergs im Zeitraum von 1876 bis 1900 erfaßte, wurde für Preußen eine seit den 1880er Jahren, für Württemberg eine fünf bis zehn Jahre später einsetzende sinkende Tendenz festgestellt. Wichtiger als diese allgemeine Abnahme (von der bestimmte besser situierte Handwerksgruppen aber nicht betroffen waren) erscheinen die strukturellen Umschichtungen zwischen den verschiedenen Typen der höheren Lehranstalten. In den privilegierten Gymnasien und den ebenfalls neunjährigen realistischen Vollanstalten (Realgymnasien) nahm der Anteil der Handwerkersöhne stark ab, in den nicht zum Abitur führenden Realschulen dagegen enorm zu. Das soziale Gefälle in der Herkunftszusammensetzung der Schüler vom exklusiven Gymnasium über Realgymnasium und Oberrealschule zur Realschule bestätigte sich in einer Barmer Untersuchung aus dem Jahre 1905 (*Beiträge zur Statistik der Stadt Barmen*, 1906, S. 19) und auch in der ersten Vollerhebung der Herkunftsverhältnisse an sämtlichen höheren Knabenschulen Preußens am 29. November 1921 (KELLER 1925).

Die These einer zunehmenden Verschärfung der sozialen Selektion im Zugang zu den höheren Lehranstalten im Kaiserreich wird durch den beschleunigten Ausbau des *Vorschulwesens* in den 1860er und 1870er Jahren ebenfalls empirisch gestützt. Von 65 im Winterhalbjahr 1859/60 stieg die Anzahl der mit höheren Lehranstalten organisch verbundenen Vorschulen über 84 (1863) und 128 (1868) auf 208 Vorschulen im Jahre 1873 (WIESE 1864, S. 432; 1869, S. 530–535; 1874, S. 344–349). Die Tarnung privilegierter sozialer Zugangschancen durch die vorgängig klassenspezifische Schulorganisation bestand bei den teuren Vorschuleinrichtungen darin, daß *sämtliche* Vorschüler (100 Prozent) ohne jegliche Eignungsprüfung in die höheren Schulen aufgenommen wurden, während (noch 1916) weniger als 3 Prozent der Kinder aus den öffentlichen Volksschulen in die höheren Schulen übertraten (TEWS 1919, S. 158).

Die gegenläufigen Tendenzen einer breiteren sozialen Öffnung der Oberlehrerrekutierung in die unteren Mittelschichten hinein und einer gleichzeitigen relativen Verengung der schulischen Aufstiegskanäle für die Kinder aus den unteren Mittelschichten dürften nach diesen empirischen Befunden für die neunjährigen Vollanstalten, besonders für das exklusive Gymnasium, prekär geworden sein. Das pädagogische Problem des Erziehungsdefizits der höheren Schulen ließ sich langfristig nur lösen durch eine *Anhebung des Oberlehrerstatus* auf das gesellschaftliche Niveau, dem die sozial dominierende Schülerschaft aus den wohlhabenden Familien der besitzenden Klasse und der traditionellen Bildungselite angehörte. Das sozialpolitische Problem, die Oberlehrerlaufbahn vom Odium der sozial verachteten kleinbürgerlichen Aufstiegskarriere zu befreien, ließ sich nur lösen, indem das höhere Lehramt für die Söhne der privilegierten Klassen selber attraktiver gemacht wurde. Pädagogisch wie sozialpolitisch entsprach es nur der Logik verschärfter Klassenspaltung der höheren Bildung im Kaiserreich, daß der Oberlehrerberuf hinsichtlich seiner materiellen Entschädigung und seines Sozialprestiges aufgewertet werden mußte (EULENBURG 1902, S. 195; EULENBURG/FRICKE 1903, S. 44). „Der Umstand, daß unsere Zeitgenossen in Deutschland den höheren Lehrstand als einen finanziell und sozial gedrückten Stand betrachten, muß aus der Welt geschafft werden, wenn auf die Dauer nicht die Erziehung der Kinder unserer höheren Stände benachteiligt werden soll“ (Abg. SEYFFARDT am 5. Mai 1897 im Preuß. Abgeordnetenhaus; in: *Sten. Ber.* 18/IV/3, S. 2423).

Die *materielle Statusanhebung* der Oberlehrer vollzog sich in einem langwierigen Prozeß, in dem das Gehaltsniveau durch eine Politik der kleinen Schritte sukzessive dem Niveau der privilegierten Beamtenklassen angeglichen wurde. Die Strategie der staatlichen und kommunalen Besoldungspolitik, durch eine Mischung von kleinen Zugeständnissen und kleinen Benachteiligungen den Oberlehrerstand über Jahrzehnte hinweg auf die künftige „Gleichstellung“ zu vertrösten, gemahnte die aufstiegsorientierten Oberlehrer immer wieder an ihre gering geschätzte soziale Herkunft und ihre Abhängigkeit von den privilegierten Klassen, durch deren Wohlwollen allein sie auf Titel, Rang und Avancement hoffen durften. Eher vereinzelt war die mutige Kritik des Görlitzer Gymnasialprofessors BÜNGER, der die „juristisch vorgebildeten Machthaber in den Regierungen, den Stadträthen, den Parlamenten“ angriff, daß sie bei den zurückliegenden Besoldungserhöhungen zunächst und vor allem an sich und die eigenen Söhne gedacht hätten, nicht aber an die Besserstellung der Lehrer, die „nicht Fleisch von ihrem Fleisch und nicht Bein von ihrem Bein“ seien (1900, S. 453). Trotz vielfältiger Wohlwollensbeteuerungen durch die Kultusminister sei nicht zu verkennen, „daß unter Verwechslung von Streben und

Streberei durch Höherhängen des Brodkorbs das Streben unter den Lehrern wachgehalten werden sollte“ (ebd. S. 452).

Die amtlichen Erklärungen über die *Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern* Erster Instanz reichten zurück bis in die 1840er Jahre (KORRESPONDENZ-BLATT 1900, S. 370–379); erst der Normaletat vom 5. Juni 1909 erfüllte das beharrlich verfolgte Ziel (MELLMANN 1929). Die Besoldungsordnung von 1872 führte die Oberlehrergehälter dichter an das Niveau der Richterbesoldung heran. Der Abstand wurde 1879 wieder erheblich vergrößert, als durch die neue Gerichtsverfassung im Zusammenhang der reaktionären Wende der Innenpolitik die Bezüge der Amts- und Landrichter einseitig und kräftig erhöht wurden. Ein Hauptziel der besoldungspolitischen Forderungen der Oberlehrer war die Beseitigung des sogenannten *Stellenetats*, der zwangsläufig erhebliche Ungleichheiten mit sich brachte (ZEITUNG für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands 14 [1885], S. 140f. und 171f. für die Verhältnisse an Berliner Schulen). Der Normaletat von 1892 setzte einen Markstein in der allgemeinen Statusanhebung der Oberlehrer, denn er brachte neben einer kräftigen Gehaltserhöhung auch die Einführung des geforderten *Dienstalterszulagensystems*. Für die finanziell besonders beengten kinderreichen Lehrerfamilien blieben seine Auswirkungen allerdings bescheiden. Die mit der Gehaltsaufbesserung gekoppelte allgemeine *Schulgelderhöhung* auf 120 Mark für die Vollanstalten, 100 Mark für die Pro- und Realprogymnasien und 80 Mark für die höheren Bürgerschulen (CENTRALBLATT 1892, S. 506f.) traf nun auch die Lehrerhaushalte, da mit der Besoldungsreform zugleich das alte Privileg der Schulgeldbefreiung für die Lehrersöhne beseitigt wurde. So kassierten Staat und Gemeinden bei einem Großteil der Lehrer mit der linken Hand wieder ein, was sie mit der rechten gegeben hatten, wie im Februar 1893 im Abgeordnetenhaus kritisiert wurde (*Sten. Ber.* 17/V/2, S. 1013). Als fünf Jahre später eine umfassende Erhöhung der Beamtengehälter ins Auge gefaßt wurde, schien die Erfüllung der Gleichstellungsforderung der höheren Lehrerschaft so gut wie sicher. Die glänzende Entwicklung der öffentlichen Finanzen entzog dem immer wieder vorgebrachten Argument der „Finanzenge“ die Grundlage. Daß die Oberlehrer dennoch erneut zu kurz kamen, hat seinen Grund in dem viel schwerer wiegenden Konflikt unter den privilegierten Klassen selber, die ihre unterschiedlichen Interessen 1897 auch auf dem Felde der Beamtenbesoldung ausfochten (*Sten. Ber.* 18/IV/1, S. 638–653; 18/IV/3, S. 1757–1760, 1869–1922). Die in den konservativen Mehrheitsparteien repräsentierten Familien des adligen Großgrundbesitzes behaupteten erfolgreich ihre politische Vorzugstellung im Staate, deren ökonomische Grundlage durch die Agrarkrise bereits erheblich geschwächt war. Durch die Privilegierung der höheren *Verwaltungsbeamten* sicherten die ökonomisch vom industriellen Großbesitz überflügelten ostelbischen Großagrarier ihre *politischen* Machtpositionen und reservierten für ihre Söhne die bestens dotierten Stellungen im höheren Staatsdienst. Dem nationalliberalen Finanzminister VON MIQUEL fiel die delikate Aufgabe zu, diese macht- und sozialpolitisch begründete Vorrangstellung der Verwaltungsbeamten gegenüber den besitzbürgerlichen Interessenvertretern zu verteidigen, die die Benachteiligung des bürgerlich geprägten *Richterstandes* nicht kampflos hinnehmen wollten. Gegenüber diesen die Zentralkonflikte Preußen-Deutschlands in den 1890er Jahren berührenden Fragen traten die Gehaltssorgen und Besoldungswünsche der kleinbürgerlich geprägten Oberlehrer als eine eher lästige Nebensache vollkommen in den Hintergrund. Als über das Zentralproblem der Verwaltungsbeamten- und Richterbesoldung nach überaus langen Diskussionen im Abgeordnetenhaus ein tragfähiger Kompromiß gefunden war, wurde der ganze Rest der

Beamtenbesoldungsvorlage von den konservativen Parteien, im Bewußtsein ihrer Majorität, rücksichtslos durchgepeitscht. Die Privilegienstruktur der Gesellschaft spiegelte sich getreu in den bewilligten Gehaltsverhältnissen der verschiedenen Beamtenkategorien: Die Besoldung der Regierungsräte stieg von 4200 Mark (Anfangsgehalt) bis auf 7200 Mark (Höchstgehalt), die der Richter von 3000 bis 6600 Mark und die der Oberlehrer von 2700 bis 5100 Mark (plus Funktionszulage von 900 Mark bei einem Teil der Oberlehrer). Als die preußischen Oberlehrer endlich die Gleichstellung mit den Richtern und Verwaltungsbeamten zugestanden bekamen, bedankte sich der Verbandsvorsitzende in einer eiligen Adresse (10. Juni 1909) beim Reichskanzler Fürst BÜLOW; der höhere Lehrerstand werde die gezollte Anerkennung erwidern und die ihm anvertraute Jugend zu echt vaterländischer Gesinnung erziehen (KORRESPONDENZ-BLATT 1909, S. 273). In dem langwierigen Prozeß der sozialen Annäherung an die privilegierten Klassen hatte sich nicht nur der materielle Status der Oberlehrer verändert; auch die *Berufsrolle* war einem Wandlungsprozeß unterworfen, in dem (idealtypisch) der umfassend gebildete Gelehrte den fachlich spezialisierten Unterrichtsbeamten ablöste.

3. Der Wandel der Berufsrolle

Die traditionelle Wertschätzung des höheren Lehrstands beruhte auf seiner *Stellung in der gelehrten Welt*, die er sich im Zeitalter des Neuhumanismus durch wissenschaftliche Leistungen erworben hatte (PAULSEN 1901; EULENBURG/FRICKE 1903). Als die preußische Gymnasialverwaltung der Reformzeit unter HUMBOLDT und ALTENSTEIN mit der Normierung des Berufszugangs ein vom geistlichen Amt getrenntes höheres Lehramt schuf, schrieb sie dem neu konzipierten Berufsstand die Bedeutung eines Gelehrtenstands zu. Bei der Besetzung von Direktorenstellen galt die erste Frage des damaligen Dezernenten für das höhere Schulwesen (JOH. SCHULZE) den wissenschaftlichen Publikationen der Bewerber. Über die Einrichtung der wissenschaftlichen Programmhandlungen sollten die Lehrer der höheren Schulen nach dem Vorbild gelehrter Körperschaften in einen engen geistigen Austausch treten (ULLRICH 1908, S. 138). Der personelle Austausch zwischen höheren Schulen und Universitäten war, solange SCHULZE die gesamte höhere Bildung verwaltete, nicht ungewöhnlich; er sicherte den inneren Zusammenhalt der einige tausend Köpfe umfassenden gelehrten Welt.

Daß die humanistische Bildung und mit ihr der höhere Lehrerstand seit der Jahrhundertmitte in eine sich zunehmend verschärfende Krise geriet, hatte vielfältige Ursachen. Der Historiker FRIEDRICH MEINECKE, der als Zeitgenosse den Niedergang der humanistischen Bildung miterlebte, sah die entscheidende Problematik des preußischen Gymnasiums „in der sozialen Neuschichtung Deutschlands und der Bewährung der alten humanistischen Ideale in ihr“ (1941, S. 65). In der Anpassung an die ökonomischen und politischen Realitäten der Reaktionsperiode nach der gescheiterten 48er-Revolution wurde das Bürgertum in seinen Handlungsorientierungen realistischer und materieller. Durch den Bruch in den Wertorientierungen ihrer Eltern war der lebendige Zusammenhang mit der vorrevolutionären idealistischen Tradition bei der nachwachsenden Generation der 1850er und 1860er Jahre abgerissen. Ungeachtet der sozialen und ökonomischen Strukturveränderungen hielt das humanistische Gymnasium aber auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts am alten Bildungsziel fest. Wie die Schulerlebnisse und

Tabelle 1: Anstaltsgröße der höheren Knabenschulen Preußens (1832–1909)

Jahr	Anzahl der Schulen mit einer Schülerzahl										Zahl der Anstalten insgesamt	Kleine Anstalten		Mittlere Anstalten		Große Anstalten	
	100 bis 99	200 bis 199	300 bis 299	400 bis 499	500 bis 599	600 bis 699	700 bis 799	800 bis 899	900 bis 999	über 1000		bis 199	bis 200	bis 399	über 400		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1832	11	44	36	12	6	1						110					
	10,00	40,00	32,73	10,91	5,45	0,91						100	50,00	43,64	6,36		
1853/54	33	57	56	26	17	8	3	1				201					
	16,42	28,36	27,86	12,94	8,46	3,98	1,49	0,49				100	44,78	40,80	14,42		
1863	27	53	56	49	22	17	12	5	2	1	1	245					
	11,02	21,63	22,86	20,00	8,98	6,94	4,89	2,04	0,82	0,41	0,41	100	32,65	42,86	24,49		
1873	30	90	94	68	32	38	25	14	2	2		395					
	7,59	22,78	23,80	17,22	8,10	9,62	6,33	3,54	0,51	0,51		100	30,37	41,02	28,68		
1894	46	158	108	78	61	36	17	10				520					
	8,85	30,38	20,77	15,00	11,73	6,92	3,27	1,92				100	39,23	35,77	23,84		
1899	31	146	120	79	70	50	25	19	6	2		548					
	5,66	26,64	21,90	14,42	12,77	9,12	4,56	3,47	1,09	0,37		100	32,30	36,32	31,38		
1904	18	130	158	86	74	71	35	28	8	4		612					
	2,94	21,24	25,82	14,05	12,09	11,60	5,72	4,58	1,31	0,65		100	24,18	39,87	35,95		
1909	18	138	161	113	86	84	58	35	12	4	2	711					
	2,53	19,41	22,64	15,89	12,10	11,82	8,16	4,92	1,69	0,56	0,28	100	21,94	38,53	39,53		

Quellen: WIESE I–III 1864–1874; KUNZE-KALENDER 1894–1909; KORRESPONDENZ-BLATT 1910, S. 96–98, 106f.

Die Tabelle wurde zusammen mit W. KLIE und A. NATH (Göttingen) erarbeitet. Entscheidendes Kriterium für die Zuordnung der Anstalten war die einheitliche direktoriale Leitung. Vorschulen wurden den jeweiligen Hauptanstalten zugeordnet, mit denen sie organisch verbunden waren. Doppelanstalten unter einem Direktor wurden als einheitlicher Schulorganismus betrachtet. Die mit dem Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Berlin verbundene Realschule besaß einen eigenen Direktorialgehilfen, ebenso die verbundene Vorschule und höhere Mädchenschule. Der gesamte Schulverband zählte bereits 1863 2200 Schülerinnen und Schüler. In diesem Fall wurden Realschule und Vorschule gesondert zugeordnet.

Urteile vieler Zeitgenossen aus dem Kaiserreich weitgehend übereinstimmend belegen, war die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit erheblich (GRAF 1912).

Der Wandlungsprozeß, der die Diskrepanz zwischen dem offiziell fortgeschriebenen humanistischen Bildungsziel und der Schulwirklichkeit zunehmend vergrößerte, vollzog sich auf der Basis tiefgreifender *Strukturveränderungen in der Organisation der höheren Bildung*. Die enorme Expansion der Schülerströme seit den 1860er Jahren konnte in der Institution des traditionellen humanistischen Gymnasiums nicht aufgefangen werden. Wie Tabelle 1 zeigt, wuchsen die Schulsysteme zunächst bis in die 1860er Jahre erheblich, ehe es in den 1870er und 1880er Jahren zu zahlreichen *Neugründungen* von höheren Schulen kam. Von 1863 bis 1894 hat sich die Zahl der höheren Lehranstalten (bzw. der Schulorganisationen einschließlich Vorschulen) mehr als verdoppelt. Seit den 1890er Jahren wuchsen die Anstaltsgrößen wieder verstärkt *innerhalb* der Systeme; erst im letzten Jahrzehnt vor dem Weltkrieg gab es einen erneuten Gründungsschub.

Das Anschwellen der Schülerzahlen, die Vermehrung der Klassen in parallelen Zügen, die Steigerung der Klassenfrequenzen, die Vergrößerung der Lehrerkollegien, alle diese Expansionstendenzen veränderten die höhere Schule als *soziale Organisation* grundlegend. Das alte Gymnasium war eine kleine soziale Organisation (1832 zählte jedes zweite unter 200 Schülern), die nach baulicher Gestaltung und Frequenz den Charakter einer erziehungswirksamen Eliteanstalt trug. WILHELM REIN (1847–1929) besuchte noch eines dieser Gymnasien alten Typs, die im Kaiserreich von den großen Schulsystemen zunehmend abgelöst wurden. Das im alten Dominikanerkloster untergebrachte Eisenacher Gymnasium zählte damals (1857–1866) insgesamt nur 90 bis 100 Schüler. Ein „Band des Vertrauens“, berichtete REIN, umschlang die Lehrer und Schüler dieser kleinen Schulgemeinde, „in der alle sich näher kennenlernten und einander dienten“ (HAHN 1926, Bd. I, S. 183). In den großen Schulorganisationen besonders der wachsenden Industriestädte (Berlin, Breslau und Stettin besaßen 1863 insgesamt bereits zehn Riesenanstalten mit mehr als 700 Schülern) wurden die Rollenbeziehungen unter dem Zwang zur Rationalisierung sachlich spezialisierter und unpersönlicher. Der höhere Lehrer wurde zum *Unterrichtsbeamten*. „Früher handelte es sich darum, eine Auswahl der männlichen Jugend durch die Einführung in die Literatur des Alterthums zu höchster Menschenbildung zu heben; da neben dieser Aufgabe die übrigen weit zurückstanden, so hatte man im Unterricht Zeit, konnte mit einigem Behagen sich ausbreiten und auch einmal gehen lassen; auf der Oberstufe nahm er ein wenig akademischen Charakter an. Seit der Häufung der Disziplinen und der Häufung der Schüler, vor Allem in den unteren und mittleren Klassen, ist der Lehrer mehr Beamter geworden, der sein Pensum erledigt“ (PAULSEN 1901, S. 481 f.). Die großen Schulsysteme, die sich in den 1880er und 1890er Jahren herausbildeten, übernahmen in ihren Strukturen die Organisationsprinzipien der modernen industriellen Großbetriebe, wie FRIEDRICH NAUMANN erkannte (1907, S. 12 f.). Der Unterrichtsbetrieb wurde nach industriellem Vorbild *arbeitsteilig* organisiert (nach Jahrgängen und spezialisierten Fächern), und die zerlegten Einzelprozesse wurden *formalen Normierungen* unterworfen (Stoffpensum nach Zeitvorgaben, „Stundenpläne“, Leistungskontrolle), um den Arbeitsablauf im Gesamtsystem effizient steuern zu können. Wie der spezialisierte Arbeiter im industriellen Großbetrieb den Gesamtzusammenhang seiner Handgriffe mit dem hergestellten Endprodukt aus dem Auge verlor, dürfte es auch für den Fachlehrer im schulischen Großbetrieb immer schwieriger geworden sein, die Übersicht über den Stellenwert seiner Lehrprozesse im gesamten Bildungsprozeß seiner Schüler zu behalten. In einer Seminarsitzung des Pädagogischen Seminars Magdeburg im

Frühjahr 1887 klagten die Schulamtskandidaten über die zunehmende Spezialisierung an der Schule; jeder Fachlehrer habe seine eigene Sprache und gehe eigene Wege (VOSS 1889, S. 48). In der Überbürdungsdebatte des Preußischen Abgeordnetenhauses wies BONITZ aus dem Kultusministerium auf die Gefahr hin, daß besonders an den Großanstalten der *informelle Kontakt* unter den Fachlehrern abgenommen habe und die geringe gegenseitige Verständigung über Hausaufgaben zur Überlastung der Schüler führen könne (*Sten. Ber.* 15/1/2, S. 904–907).

Während die Berufsrolle der höheren Lehrer durch die Strukturveränderungen in der Organisation der höheren Bildung vom erzieherisch wirksamen Gelehrten zum spezialisierten Unterrichtsbeamten verengt wurde, verschob sich die Berufsrolle des Direktors noch weiter vom ersten Kollegen und geistigen Haupt eines engen Lehrerkreises zum Vorgesetzten des großen Kollegiums und *Verwaltungsbeamten* der Schulorganisation, der selber nur noch wenige Stunden unterrichtete (KORRESPONDENZ-BLATT 1908, S. 37). Seit der Reaktionsperiode in der Mitte des 19. Jahrhunderts hat die Unterrichtsverwaltung den beginnenden Prozeß der geistigen Umbildung des höheren Lehrstands zwar nicht aktiv vorangetrieben, aber doch in seinen Tendenzen gestützt. Bereits unter dem Ministerium EICHORN (1840–1848) trat bei der Auslese für die Direktorenstellen der höheren Schulen das Kriterium der wissenschaftlichen Befähigung hinter staatlicher und kirchlicher *Gesinnungstüchtigkeit* zurück. Schon Jahre vor der Revolution blieb allen Anwärtern, die sich dem Verdacht aussetzten, Anhänger der junghegelianischen Philosophie zu sein, die Beamtenkarriere in höheren Schulen und Universitäten verschlossen (EILERS 1849, S. 118–141). Unter dem erzreaktionären Ministerium RAUMER (1850–1858) wurde das freie und selbständige Gelehrtentum auf den höheren Schulen systematisch eingeengt und zurückgedrängt. Bei den im alljährlichen Turnus unternommenen Revisionen der Gymnasien in den verschiedenen Provinzen sondierten die Departementsräte des Ministeriums die Möglichkeiten konservativer Personalpolitik. Mehr als die Hälfte sämtlicher Gymnasien der Monarchie erhielten in der Ära RAUMER neue Schulleiter. Die 72 Neuernennungen für Direktorenstellen verstärkten das Element der Gesinnungstüchtigkeit auf den Gymnasien, gewiß nicht selten zu Lasten der wissenschaftlichen Qualifikation und geistigen Selbständigkeit der Lehrerkollegien (BINDEWALD 1860, S. 81–89).

4. Veränderungen der Prüfungsordnungen

Als ein weiterer objektiver Einflußfaktor im geistigen Umbildungsprozeß der höheren Schullehrer wurde in der Expansionsphase der 1860er bis in die frühen 1880er Jahre die *milde Qualifikationsprüfung* beim Zugang in den Oberlehrerstand wirksam. Die alte Prüfungsordnung vom 20. April 1831 (GROSSE 1910, S. 26–31) hatte sehr hohe Anforderungen gestellt. Eine volle Lehrberechtigung erhielt nur, wer in der *fachwissenschaftlichen Prüfung* für geeignet befunden wurde, „in einem der drei wesentlichen Stücke des höheren Schulunterrichts“ (d.h. 1. Latein, Griechisch, Deutsch; 2. Mathematik und Naturwissenschaften; 3. Geschichte und Geographie) in der Prima unterrichten zu können, und wer in der *Prüfung der Allgemeinbildung* bestand. Eine bedingte Lehrberechtigung erhielten alle Kandidaten, die entweder keine hinreichende Allgemeinbildung nachweisen konnten oder nach ihrer fachwissenschaftlichen Qualifikation nicht

für den Unterricht in der Prima geeignet erschienen. Die neue Prüfungsordnung vom 12. Dezember 1866 (CENTRALBLATT 1867, S. 13–34) erneuerte und präziserte zwar den Allgemeinbildungsanspruch (Religion, Geschichte, Geographie, Philosophie, Pädagogik, Latein und Französisch), setzte aber die Qualifikationsforderungen in der fachwissenschaftlichen Prüfung durch die *Einführung von drei Zeugnisgraden* herab. Die abgestuften Lehrbefähigungen berechtigten zum Unterricht auf allen Stufen (Zeugnis 1. Grades), nur bis in den mittleren Klassen (einschließlich Untersekunda, Zeugnis 2. Grades) oder nur in der Unterstufe (bis Quarta, Zeugnis 3. Grades). Die gelockerte Leistungsauslese beim Zugang ins höhere Lehramt war eine fast zwangsläufige Folge der objektiven Problemlage in den 1860er und 1870er Jahren. Die zahlreichen Neugründungen von höheren Schulen hatten einen gesteigerten Neubedarf an Lehrkräften zur Folge. Angesichts der relativ schlechten Besoldungsverhältnisse und der ungünstigen Lage der Staatsfinanzen in den 1860er Jahren (LEXIS 1898, S. 15–20) ließ sich dieser verstärkte Bedarf durch verbesserte materielle Anreize kaum decken und es blieb nur die *Erleichterung beim Berufszugang* übrig (Voss 1889, S. 19f.). Die Standespolitik kritisierte diese Entwicklung, da das Ansehen des Oberlehrerstandes durch den Zugang von Amtskollegen mit einer schwachen Lehrbefähigung dritten Grades beeinträchtigt wurde (OBERLE/KÖSTERS 1912, S. 75). Wie die im CENTRALBLATT für die Unterrichtsverwaltung ausgewiesenen Durchfallquoten belegen, die bis in die beginnende Überfüllungskrise der frühen 1880er Jahre immer weit unter 10 Prozent blieben, wurden in der Expansionsphase nur wenige Anwärter auf das höhere Lehramt zurückgewiesen. Als nach 1875 die „Große Depression“ (ROSENBERG 1967) in der ökonomischen Entwicklung auf das Bildungssystem durchschlug, änderten sich die Rekrutierungsverhältnisse für die höheren Lehrämter grundlegend. Durch den enormen Zulauf in krisenfeste Beamtenkarrieren im Staatsdienst wurde auch beim höheren Lehrerstand innerhalb weniger Jahre die Unterversorgung durch eine *Überfüllungssituation* abgelöst (HERRLITZ/TITZE 1976). Die neue Prüfungsordnung, auf dem Höhepunkt der Überfüllungskrise am 5. Februar 1887 erlassen (CENTRALBLATT 1887, S. 182–205), antwortete mit einer *Verschärfung der Leistungsauslese*. Ein von der norwegischen Regierung nach Deutschland entsandter Beobachter, der auf einer pädagogischen Informationsreise die Ausbildungsverhältnisse in Preußen und Sachsen studierte, resümierte anschaulich, „daß der preußische Lehramtskandidat beim Examen ein ganz ordentliches Fegefeuer durchmachen muß“ (Voss 1889, S. 20). In der neuen Ordnung wurde die Dreiteilung der Zeugnisse wieder beseitigt und nur noch zwischen einer abgestuften Lehrbefähigung für alle Klassenstufen und für die Mittel- und Unterstufenklassen unterschieden. Auf dem Hintergrund der bisherigen Prüfungsreglements seit der Ausdifferenzierung eines eigenständigen höheren Lehramts (1810, 1831, 1866) markierte die neue Prüfungsordnung von 1887 den entscheidenden Wendepunkt im Prozeß der geistigen Umbildung vom humanistischen Gelehrten zum spezialisierten Unterrichtsbeamten. Auf der Ebene der Qualifikationsforderungen für die Zulassung zum höheren Lehramt nahm die preußische Unterrichtsverwaltung endgültig Abschied von dem alten Bildungsideal einer umfassenden humanistischen *Allgemeinbildung*. Sie ratifizierte damit durch einen Verwaltungsakt eine Entwicklung, die sich realgeschichtlich in den vergangenen Jahrzehnten bereits machtvoll durchgesetzt hatte: das Vordringen der Arbeitsteilung auch im Bereich der Wissenschaften.

Die Abkehr vom Allgemeinbildungsideal und das Durchsetzen fachlicher Spezialisierung dokumentierte sich in der neuen Prüfungsordnung in mehrfacher Weise. Nach dem alten Reglement (1866) bestand die Prüfung aus zwei gleichgewichtigen Schwerpunkten, der

fachwissenschaftlichen und der Prüfung in allgemeiner Bildung; die Prüfungskommission wurde auf die sorgfältige Unterscheidung beider Elemente ausdrücklich verpflichtet (§ 10). In der neuen Ordnung verschoben sich die Gewichte eindeutig zum *Vorrang der reinen Fachprüfung*, wurde das alte „Kulturexamen“ zum fast bedeutungslosen Anhängsel herabgedrückt. Der Begriff „Allgemeinbildung“ taucht in dem 24seitigen Reglement überhaupt nicht mehr auf; als Relikt des alten Ideals blieben einige an alle Kandidaten zu stellende Forderungen übrig (Philosophie und Pädagogik, deutsche Sprache und Literatur, gegebenenfalls Religion). Besonders die Anforderungen an die philosophische Bildung waren symptomatisch für deren Ende: Jeder Kandidat für den höheren Schuldienst hatte sich „darüber auszuweisen, daß er eine bedeutendere (!) philosophische Schrift mit Verständnis gelesen habe“ (CENTRALBLATT 1887, S. 198). Die klare Abgrenzung in der Lehrbefähigung nach Hauptfächern und Nebenfächern brachte das Prinzip der fachlichen Spezialisierung ebenso zur Geltung wie die Bestimmung, daß die geforderten beiden Hauptfächer und ein Nebenfach *demselben* Gebiete angehören mußten. Jede Lehrbefähigung sollte auf einer „in sich zusammenhängenden Grundlage“ beruhen und sich nur auf sachlich verwandte Fächer erstrecken (vgl. die Amtlichen Bemerkungen zum Prüfungsreglement, ebd. 1887, S. 209). In dieser Bestimmung holte gleichsam die alte Handwerkerweisheit, beim eigenen Leisten zu bleiben, auch den gelehrten Kopf ein, der nur noch durch kluge Bescheidung auf *sein* Gebiet dem Dilettantismus vorbeugen konnte. Die fortschreitende Arbeitsteilung in den Wissenschaften setzte sich auf der Ebene der höheren Schule in der Ausdifferenzierung weiterer Einzelfächer und entsprechender Lehrbefähigungen fort, zumal im Bereich der sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften, die noch 1866 in nur *einem* selbständigen Fach vereinigt waren. Die fachliche Spezialisierung innerhalb der Wissenschaften zeitigte besonders in der Prüfungspraxis problematische Folgen, worauf der amtliche Kommentar hinwies. In der Geschichte beispielsweise prüften öfters mehrere Examinatoren, die als Fachvertreter nur einzelne Bereiche (alte, mittlere und neue Geschichte) repräsentierten; im Staatsexamen aber käme es darauf an, daß „nur für Geschichte überhaupt, nicht für einzelne Gebiete derselben eine didaktisch verwertbare Lehrbefähigung zuerkannt“ würde (ebd. 1887, S. 210).

Das Zurücktreten umfassender Gelehrsamkeit hinter fachwissenschaftlicher Verengung dokumentierte sich nicht zuletzt in den *schriftlichen Prüfungsforderungen*. Gab die alte Ordnung aus dem Jahre 1866 dem Kandidaten ein halbes oder (bei Fristverlängerung) ein ganzes Jahr Zeit, um sich für die geforderten mindestens zwei schriftlichen Hausarbeiten in ein philosophisches oder pädagogisches bzw. ein fachwissenschaftliches Problem zu vertiefen, so wurde die selbständige Wissenschaftliche Arbeit angesichts der Fristverkürzung auf sechs bzw. zwölf Wochen (bei Fristverlängerung) durch die neue Prüfungsordnung illusorisch (Voss 1889, S. 15).

Das am 12. September 1898 erlassene neue Prüfungsreglement (CENTRALBLATT 1898, S. 688–711) behielt im wesentlichen die 1887 eingeschlagene Linie bei. Die bürokratische Tendenz zur *Normierung der Qualifikationsforderungen* trat stärker hervor, eine Konsequenz der fortgeschrittenen Normierung der Lehrpläne, Stundenpläne und Leistungskontrollen in der arbeitsteiligen Organisation höhere Schule in den 1880er und 1890er Jahren. Erstmals wurden die von den höheren Lehrbeamten zu erfüllenden Kompetenzforderungen in den einzelnen Fächern präzise und detailliert aufgelistet. Die klar abgegrenzte Kompetenzmäßigkeit und Kontrollierbarkeit von Einzelprozessen im arbeitsteiligen Handlungszusammenhang, ein konstitutives Merkmal aller modernen

bürokratischen Organisationen, hielt auch in den höheren Unterrichtsanstalten ihren Einzug. Die moderne „Schulung“ eines Lehrpläne erfüllenden Lehrpersonals löste die „Bildung“ weitgehend unabhängig arbeitender höherer Lehrer ab. Die fortschreitende *Verschriftlichung des Prüfungsverfahrens* (in den fremden Sprachen wurden Klausurarbeiten zur Regel erhoben, § 29) wies in die gleiche Richtung einer weiteren Annäherung an bürokratische Organisationen; dadurch fand auch das bürokratische Prinzip der *Aktenförmigkeit* Eingang in das Staatsexamen fürs höhere Lehramt.

Neben den untersuchten objektiven Strukturveränderungen, die eine allmähliche Verengung und Veränderung der Berufsrolle des höheren Schullehrers mit sich brachten, lassen sich auch einige empirische Indikatoren anführen, die die sinkende Teilhabe der Oberlehrer am wissenschaftlichen Leben zahlenmäßig dokumentieren. Die 1824 von JOH. SCHULZE verfügte Einrichtung der wissenschaftlichen Abhandlungen in den jährlichen Schulprogrammen (RÖNNE 1855, Bd. II, S. 158–160) bietet ein geeignetes Prüffeld für die These, denn die Programmabhandlungen dokumentieren bis in das Kaiserreich *Struktur und Umfang der wissenschaftlichen Produktion* der Oberlehrer. Nach ULLRICHS sorgfältigen Untersuchungen über das Programmwesen im 19. Jahrhundert lassen sich die wesentlichen Veränderungen in drei Punkten zusammenfassen:

(1) Die *Zahl der von Oberlehrern veröffentlichten wissenschaftlichen Abhandlungen* ging im Kaiserreich beständig zurück, obwohl sich die Zahl der Berufsangehörigen in Preußen zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg fast verdreifachte. 1876 wurden über 500 Abhandlungen herausgegeben, 1908 nur noch 272 (ULLRICH, S. 265–270; KORRESPONDENZ-BLATT 1911, S. 426). Der entscheidende Umschwung vollzog sich Mitte der 1890er Jahre. Bereits 1875 war im Zusammenhang der Neuordnung des Programmaustausches die jährliche Verpflichtung zur Herausgabe von Abhandlungen ministeriell aufgehoben worden. Die Abfassung wissenschaftlicher Beiträge wurde zu einer Art Ehrenpflicht, bei deren Erfüllung nicht selten die Direktoren Druck ausübten (ULLRICH, S. 147). Auf dem Höhepunkt der Überfüllungskrise und im Zusammenhang der Enttäuschungen über die nicht erreichte Gleichstellung mit den Richtern scheinen derartige Motivationshilfen nicht mehr geholfen zu haben, zumal dem Programmwesen seit 1890 immer häufiger in der öffentlichen Kritik Sinn und Berechtigung abgesprochen wurde (*Schulprogramme* 1896).

(2) Der Anteil der *fachwissenschaftlichen Beiträge* unter den Programmabhandlungen ging beständig zurück. Von 1825 bis 1860 bezogen sich nicht weniger als zwei Fünftel aller Abhandlungen auf die klassische Philologie, 1876 immer noch ein Drittel. Bis 1908 sank der Anteil der Altertumswissenschaften auf ein Fünftel ab (bei absolutem Rückgang der Abhandlungen insgesamt). Der Anteil der mathematisch-naturwissenschaftlichen Beiträge sank zwischen 1876 und 1908 von rund 20 auf 5 Prozent.

(3) Die wissenschaftlichen Abhandlungen aus dem Bereich der *Pädagogik und Methodik* nahmen (bei geringen Schwankungen) in der Tendenz stetig zu. Von 1825 bis 1860 betrug ihr Anteil ein Viertel, 1876 gut ein Fünftel. Im Jahre 1908 schließlich stellten die *schulbezogenen* nicht weniger als 50 Prozent sämtlicher Programmabhandlungen.

Auf dem Hintergrund dieser Entwicklung, die den *Rückzug der Oberlehrer aus dem akademischen Wissenschaftsprozesse* eindringlich dokumentiert, zog ULLRICH 1908 das Fazit, „daß die Bahn der rein wissenschaftlichen Abhandlungen immer mehr verlassen worden ist“ (S. 270). Die sinkende Teilhabe der Oberlehrer am wissenschaftlichen Leben

und die damit verbundene Verengung ihrer beruflichen Orientierungen auf das Berufsfeld höhere Schule schlug sich auch im *Rückgang der Promotionen* bei den Standesangehörigen nieder (KORRESPONDENZ-BLATT 1908, S. 458f., 507f.). Bereits vor dem Ersten Weltkrieg zeichnete sich die Tendenz ab, daß die jüngeren Oberlehrer immer seltener durch Dissertationen vor ihrem Berufseintritt eigene wissenschaftliche Forschungsbeiträge leisteten. Von den 8801 Direktoren und Oberlehrern (Stand vom 1. Mai 1908) hatten 4198, also knapp die Hälfte (47,7 Prozent), den Doktorgrad erworben. Die sinkende Tendenz trat deutlich in der Verteilung über die Altersgruppen hervor. Von den (überwiegend älteren) Direktoren der Vollanstalten waren 75,7 Prozent promoviert (wobei die Statusselektion freilich eine Rolle gespielt haben dürfte), von den älteren Oberlehrern mit der Auszeichnung „Professor“ (seit 1892 ein Drittel, seit 1906 die Hälfte sämtlicher Oberlehrer) waren 47,3 und von den anderen ordentlichen Oberlehrern 43,3 Prozent promoviert. Unter den anstellungsfähigen Kandidaten, also dem Berufsnachwuchs, führte demgegenüber nur noch jeder dritte den Dokortitel (33,5 Prozent). Dieser Rückgang dürfte allerdings durch weitere Einflußfaktoren mitverursacht worden sein. Seit der Klärung der leidigen *Titelfrage* im Jahre 1892 (allen akademisch gebildeten Lehrern wurde einheitlich die Amtsbezeichnung „Oberlehrer“ verliehen; OBERLE/KÖSTERS 1912, S. 121) trat das Motiv zurück, durch Promotion (neben dem Staatsexamen) einen akademischen Titel zu erwerben. Zweitens wurde durch die Expansion des Berufsstands und die damit verbundene Rekrutierungsbasis in die unteren Mittelschichten bei immer mehr Berufsanwärtern die Promotion vor allem aus *finanziellen* Gründen unwahrscheinlicher. Die der Oberlehrerkarriere zuströmenden Söhne von Subalternbeamten und kleinen Gewerbetreibenden konnten das ohnehin teure Studium allein wegen des Dokortitels nicht noch verlängern. Schließlich unterstützten die *günstigen Anstellungsaussichten* seit der Jahrhundertwende ebenfalls einen zügigen Studienabschluß gerade bei diesen auf schnelle Versorgung angewiesenen Berufsanwärtern.

In der sinkenden Beteiligung der Oberlehrer am Prozeß der Forschung und der Verengung der Berufsrolle auf die Funktion der bloßen Vermittlung von Wissen manifestierte sich die *institutionelle Verfestigung eigenständiger sekundärer und tertiärer Bildungsbereiche*. Mit dem Fortschreiten der Arbeitsteilung an den Universitäten, der immer weiteren Ausdifferenzierung spezialisierter Fachgebiete und der Institutionalisierung universitätseigener Rekrutierungsbasen für das Hochschulpersonal (Assistenten-, Privatdozentenstatus) wurde der personelle Austausch zwischen höherer Schule und Universität vermutlich seltener, die akademische Karriere an der *Alma Mater* für den wissenschaftlich interessierten Oberlehrer unwahrscheinlicher (FERBER 1956, S. 51–138; PAULSEN 1901, S. 487). Hatte die Aussicht auf „freie“ Lehrtätigkeit und professorale Würde früher manchen gelehrten Schulmann in seinem wissenschaftlichen Streben beflügelt, so war durch die Verengung dieses Aufstiegskanals im Kaiserreich der wissenschaftlichen Fortbildung und dem persönlichen Ehrgeiz der Oberlehrer eher ein Dämpfer aufgesetzt. Die Beförderungschancen innerhalb der schulischen Aufstiegskarriere blieben naturgemäß gering; nur jeder 12. Oberlehrer konnte in den besser dotierten und angesehenen Status eines Direktors oder Provinzialschulrats aufrücken (EULENBURG/FRICKE 1903, S. 65–67).

5. Die Reform der pädagogischen Ausbildung

Die Berufsrollenveränderungen im höheren Schulamt entfachten in den 1870er und besonders 1880er Jahren eine intensive Neudiskussion der *pädagogischen Ausbildung* der Oberlehrer. Eine vermittelnde Rolle spielte dabei wiederum die öffentliche Schulkritik. Die allgemeine *Überbürdungsdiskussion*, die 1883 selbst das Preußische Abgeordnetenhaus beschäftigte (*Sten. Ber.* 15/I/2, S. 900–912), kann als Indiz dafür betrachtet werden, daß sich der geistige Umbildungsprozeß der Oberlehrer bereits Ende der 1870er, Anfang der 1880er Jahre in der Schulpraxis problematisch auszuwirken begann und kritisch wahrgenommen wurde². Für die sogenannte Überbürdung der höheren Schüler wurde die fachwissenschaftlich zu einseitig spezialisierte und pädagogisch unzureichende Ausbildung der jungen Oberlehrer verantwortlich gemacht. Den Erlaß der neuen Prüfungsordnung für das Staatsexamen *pro facultate docendi* verband der Kultusminister VON GOSSLER mit einer vertraulichen Zirkularverfügung an die philosophischen Fakultäten vom 5. Februar 1887, in der er die Mängel der fachwissenschaftlichen Ausbildung kritisierte (STAUDER auf der Dezember-Konferenz, VERHANDLUNGEN 1891, S. 609f.). Es fehle an *systematischen Einführungsvorlesungen* für die Studienanfänger in ihren jeweiligen Fächern und an *zusammenfassenden* Vorlesungen, „damit der Lehrer das Ganze überschaut und den Zusammenhang mit anderen Disziplinen nicht verliert“. Die angebotenen Vorlesungen und Seminarübungen verlören sich „viel zu sehr in Spezialitäten“.

Für die *pädagogische Ausbildung* andererseits wurde an den preußischen Universitäten kaum etwas getan (BONA MEYER 1885). Sofern die Pädagogik als Universitätsdisziplin überhaupt vertreten war, teilte sie das Schicksal der Philosophie, der die modernen Erfahrungswissenschaften den Rang abgelaufen hatten. Die Philosophie hatte aufgehört, „eine Macht im deutschen Geistesleben zu sein“ (LEHMANN über seine Studienzeit in den 1870er Jahren; in: HAHN 1926, Bd. I, S. 105). Da beim Staatsexamen auf pädagogische Kenntnisse nur ganz geringes Gewicht gelegt wurde, mußte die pädagogische Ausbildung hinter den „Anspruch anerkannt nötiger Fachstudien zurücktreten“ (BONA MEYER, S. 381). Für die praktische Vorbildung der preußischen Schulamtskandidaten gab es fünf ältere (Berlin, Stettin, Königsberg, Breslau, Göttingen) und sechs neuere Seminareinrichtungen (Magdeburg, Danzig, Posen, Kassel, Münster, Koblenz), die allerdings auf Grund statuarischer Beschränkung nur etwa ein Achtel der alljährlich vorzubereitenden Kandidaten aufnehmen konnten. Die restlichen sieben Achtel wurden unvermittelt von der fachwissenschaftlichen Ausbildung an den Universitäten in die Schulpraxis eingeführt, notdürftig angeleitet im sogenannten Probejahr, das seit 1826 bestand (REIN 1890; SCHILLER 1890; VOSS 1889). Die Überbürdungsklagen rückten nun die *pädagogische Vorbereitung* als den wunden Punkt der gesamten Lehrerbildung in den Vordergrund der

2 MEINECKE, der in den 1870er Jahren das Köllnische Gymnasium in Berlin besuchte, wies in seinen Lebenserinnerungen darauf hin, daß sich die Lehrergenerationen bereits ab 1870 etwa zu scheiden begannen: der etwas „zerfahrene, aber herzenswarmer alte Lehrer, in dem Humanist und Mensch zusammengewachsen waren“, wurde vom „philologisch gedrillten jungen Lehrer“ abgelöst (MEINECKE 1941, S. 66). LEHMANN berichtete in seiner Selbstdarstellung, daß das Lehrerkollegium am Luisenstädtischen Gymnasium in Berlin in den 1880er und 1890er Jahren aus „ehrenwerten, pflichttreuen Männern“ zusammengesetzt war, „die aber fast durchweg wenig wissenschaftliches Interesse und gar kein erzieherisches hatten. Es war damals die Zeit, wo die Philologen ihren Stolz darein setzten, „Lehrbeamte“ zu sein und jeden weiteren Anspruch an erzieherische Tätigkeit als eine unberechtigte Zumutung abwiesen“ (HAHN 1926, Bd. I, S. 108f.).

Reformdiskussion (PERTHES 1883; SCHILLER 1877, 1883, 1890; REIN 1890; WIEDEMANN 1883). Dabei standen zwei konkurrierende Modelle zur Auswahl, die „große“ Lösung einer Integration der theoretischen und praktischen Berufsausbildung in pädagogischen Universitätsseminaren mit Übungsschule und die „kleine“ Lösung einer Fortentwicklung der zweiphasigen Ausbildung durch den Einschub eines zusätzlichen Seminarjahrs zwischen Universitätsausbildung und Probejahr. Die preußische Unterrichtsverwaltung entschied sich für die Weiterentwicklung bestehender Verhältnisse und lehnte das weitergehende Reformmodell ab, hinter dem sie die gefährliche Absicht witterte, „das höhere Unterrichtswesen auf ganz neue Grundlagen zu stellen“ (*Denkschrift* 1890, in: Aktenstück Nr. 22, Anlagen zu den *Sten. Ber.* 17/II/2, S. 1022–1026). Die Ablehnung stützte sich auf vier Argumente. Im Unterschied zum *Volksschullehrer*, bei dem eine formal einheitliche methodische Schulung erfordert werde, widerstrebe eine praktische Normalvorbereitung für die *wissenschaftlich* gebildeten Männer an den Universitäten „der deutschen Auffassung von der freien Entwicklung der wissenschaftlichen Lehrerpersönlichkeit“. Durch die Verbindung der praktischen Seminare mit den akademischen Studien werde die wissenschaftliche Vorbereitung beeinträchtigt und die Kräfte der Studierenden würden zersplittert werden. Es würde nicht leicht sein, geeignete akademische Lehrer mit Schulerfahrungen für die Leiter der Seminare zu finden. Noch schwerer würde es fallen, die nötigen Übungsschulen zu beschaffen bzw. einzurichten. Schließlich seien auch die erheblichen Kosten nicht zu unterschätzen. WILHELM REIN, namhafter Verfechter der pädagogischen Universitätsseminare, wies in seiner detaillierten Gegenkritik zur ministeriellen Denkschrift auf die mehr als 40jährige Erfahrung an der Universität Jena und die 20jährige an der Universität Leipzig hin; es könne nicht überzeugen, daß an preußischen Universitäten nicht möglich sein solle, was an diesen beiden Hochschulen realisiert würde. Die Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung laufe angesichts der Spezialisierungen und heterogenen Wissenschaftsorientierungen an den Universitäten darauf hinaus, bei den Lehrern einen „charakterlosen Eklektizismus“ zu begünstigen (REIN 1890, S. 366).

Im Gesamtzusammenhang des konservativen Umbaus der Verwaltung seit 1879 ist die *politische* Bedeutung des Scheiterns einer grundlegenden Reform der Lehrerbildung offenkundig. Im Abwehrkampf gegen die proletarische Gefahr, zu dem das herrschende System nach dem Scheitern des Sozialistengesetzes (1878–1890) auch das Bildungssystem mobilisierte, kam selbstverständlich auch dem Oberlehrerstand eine gesteigerte strategische Bedeutung zu (Dezember-Konferenz, *VERHANDLUNGEN* 1891, S. 3–9; 70–76). Daß die staatliche Schulpolitik, deren erklärtes Ziel seit 1889 die Festigung und Stärkung der staatstreuen Gesinnungsbildung unter der Jugend war, nun gerade im Zeichen des Neuen Kurses die Lehrerbildung liberalisierte, war ganz unwahrscheinlich. Eine Verlegung der pädagogischen Ausbildung der Oberlehrer von den höheren Schulen an die Universitäten und die damit verbundene Notwendigkeit der Einrichtung selbständiger pädagogischer Lehrstühle hätte den Neuen Kurs in der Schulpolitik mit dem *Risiko einer unkontrollierten Liberalisierung in der Lehrerbildung* belastet; denn die Erziehungswissenschaft an der Universität hätte wie andere Disziplinen die Freiheit der Wissenschaft für sich beansprucht. Die Einrichtung der Gymnasialseminare für die zweite Phase der Lehrerbildung vermied diese Risiken und entsprach insofern der Gesamtrichtung der Schulpolitik des Neuen Kurses. Die maßgebenden Kreise hielten es überhaupt nicht für wünschenswert, daß die Pädagogik an der Universität eine selbständige Pflege findet, kommentierte ein liberaler Kritiker die nicht stattgefundene Lehrerbildungsreform. „An den staatlichen

Gymnasien hat man die Schulung oder die Dressur der künftigen Gymnasiallehrer in der Hand; nicht so an den Universitäten. Im ersten Falle ist die Ausbildung bürokratisch überwacht und in die gehörigen Grenzen eingeschlossen, im zweiten Falle aber mehr oder weniger frei und sachgemäß“ (*Pädagogik* 1893, S. 286). Die Verknöcherung an den höheren Schulen hätte gar nicht so weit kommen können, wenn ihr nicht von den Universitäten geradezu Vorschub geleistet worden wäre. „Die Universität will der Regierung gern überlassen, welchen Geist sie den jungen Lehrern einhauchen zu lassen für gut findet, und die Regierung nimmt ihr dieses Geschäft gern ab, weil sie den Professor doch nicht so in der Hand hat wie den Regierungs- und Schulrat“ (ebd. S. 287).

Die 1890 von der Unterrichtsverwaltung eingeführte Verlängerung der zweiten Ausbildungsphase auf zwei Jahre paßte zudem ausgezeichnet in die aktuelle Überfüllungssituation und ließ sich als willkommene Maßnahme in die administrative Krisensteuerung einfügen (*Denkschrift* 1890, S. 1024). Die Überweisung ins neu eingerichtete Seminarjahr nahm einen ganzen Prüfungsjahrgang aus dem Hilfslehrerberg der anstellungsfähigen Kandidaten heraus und schob deren Andrang um ein Jahr hinaus.

6. Einflüsse der Wechsellagen von Angebot und Nachfrage auf den Umbildungsprozeß des Oberlehrerstands

Die *Einflüsse der Überfüllungskrise* im höheren Lehramt, die den komplexen Prozeß der sozialen und geistigen Umbildung des Oberlehrerstands überlagerten, weisen deutlicher als alle untersuchten Einzelphänomene auf die gesamtgesellschaftliche Bedeutung hin, die diesem Umwandlungsprozeß eines ganzen Berufsstands im wilhelminischen Kaiserreich zugeschrieben werden kann. In seiner Rede vom 8. April 1895 an eine Abordnung der preußischen Oberlehrer betonte BISMARCK die strategische Bedeutung der höheren Bildung für die dauerhafte Stabilität der nationalen Entwicklung (KORRESPONDENZ-BLATT vom 16. Mai 1895). Die Erfolge, die mit Hilfe der Armeen errungen worden seien, ließen sich dauerhaft nur befestigen durch die geistige Gewalt des Einflusses der höheren Schule auf die gebildeten Klassen. „Eine Verstimmung der *abhängigen Massen* kann eine akute Krankheit hervorrufen, für die wir Heilmittel haben; eine Verstimmung der *gebildeten Minorität* ruft chronische Krankheit hervor, deren Diagnose schwer ist und deren Heilung langwierig. Und deshalb lege ich das Hauptgewicht auf die Erziehung und die Gesinnung der *gebildeten Klassen* in jedem Lande.“ Die Unzufriedenheit der Oberlehrer mit ihrer sozialen und materiellen Stellung sei berechtigt, denn es bestehe ein Mißverhältnis zwischen der Bedeutung des höheren Lehrers und deren bisheriger Würdigung.

In der Wahrnehmung der zunehmenden Bedeutung ihrer Berufsrolle entwickelten die Oberlehrer ein neues Selbstbewußtsein und stellten erhöhte *Ansprüche auf soziale Teilhabe* an den Werten (soziales Ansehen) und den Privilegien (materielle Entschädigungen) der wilhelminischen Klassengesellschaft. Die Diskrepanz zwischen der *eigenen* Bedeutungszuschreibung und der *sozialen* Bedeutungszuschreibung durch die anerkannten und politisch einflußreichsten Klassen der Gesellschaft bildeten das treibende Motiv für den jahrzehntelangen Kampf des Oberlehrerstands um soziale Anerkennung und Statusanhebung, um „Gleichstellung“. Die überwiegend kleinbürgerliche Herkunft der Standesangehörigen „aus Familien ohne Tradition“ war der „wunde Punkt“ ihres

Statusstrebens (KORRESPONDENZ-BLATT 1911, S. 505), den sie durch strenges Einhalten der gesellschaftlichen Konventionen der anerkannt gebildeten Klassen zu verbergen und durch Streben nach standesgemäßen Titeln, Rang- und Ordensverleihungen wettzumachen suchten, seit die gelehrte humanistische Bildung ihre Wertschätzung eingebüßt hatte (ebd. 1907, S. 343 f.). Die Rekrutierungsöffnung stellte das objektive Problem, wie die zahlreichen kleinbürgerlichen Aufsteiger in den Oberlehrerstand hinsichtlich ihrer Wertorientierungen integriert und in das herrschende System der Statusprivilegien eingebaut werden konnten. In diesem Zusammenhang erfüllte die langanhaltende Überfüllungskrise im Lehrerberuf eine latente Funktion bei der *beruflichen Sozialisation* der Aufsteiger. Eine Antwort auf die Frage, wieweit die Überfüllungskrisen der 1880er und 1890er Jahre, die fast alle akademischen Berufe trafen, ausschließlich *naturwüchsig* durch unkontrollierte Strukturveränderungen verursacht oder von den politisch einflußreichen Kräften durch aktives politisches Handeln *mitproduziert* wurden, muß der weiteren Forschung überlassen bleiben. Im Prozeß der sozialen und geistigen Umbildung des Oberlehrerstands erfüllte die Krise zweifellos die latente Funktion, die sozialen Aufsteiger aus den unteren Mittelschichten im Sinne einer Stabilisierung des herrschenden Systems zu loyalisieren.

Die zwei Jahrzehnte von der preußischen Unterrichtsverwaltung betriebene *restriktive Anstellungspolitik* führte dazu, daß sich zwischen 1881 und 1898 ein Hilfslehrerberg von anstellungsfähigen Kandidaten auftürmte, die unter- oder nur teilbesoldet auf ihre definitive Anstellung im Staatsdienst warteten (HERRLITZ/TITZE 1976). Die sozialpolitisch interessante Problematik dieser scheinbaren Lehrerüberfüllung bestand darin, daß das Gros der Hilfslehrer nicht etwa überflüssig war, sondern zur Aufrechterhaltung eines ordnungsgemäßen Unterrichtsbetriebs an den höheren Schulen unbedingt benötigt wurde. Die langen *Wartezeiten* im höheren Lehramt vor der definitiven Anstellung waren also nicht *nur* die Folge einer naturwüchsigen Überproduktion (die Mitte der 1880er Jahre zweifellos gegeben war), sondern *auch* das Ergebnis der restriktiven Anstellungspolitik der Unterrichtsverwaltung, die unter dem Einfluß des Finanzministeriums die geringen Verwertungschancen der Schulumtskandidaten außerhalb des staatlichen Schulwesens ausnutzte (*Zur Hilfslehrerfrage* 1896). Wie die Wartezeiten für den gesamten Oberlehrerstand zeigen, hatte die erst um 1900 überwundene Krise in die Lebensgeschichte fast aller Standesangehörigen (87 Prozent) negativ eingewirkt (vgl. Tabelle 2). Jeder zweite hatte bis zu vier Jahren, jeder dritte länger als vier Jahre auf seine definitive Anstellung warten müssen. Bei den staatlichen Anstalten hatte jeder zwölfte eine extrem lange Wartezeit von mehr als zehn Jahren hinter sich, ehe er auf eine sichere Planstelle des Normaletats aufrückte. Es bedarf keiner Phantasie, sich die Verbitterung vorzustellen, die in vielen Lehrerkollegien der staatlichen Gymnasien herrschte. Mit der definitiven Anstellung war die Abhängigkeit des einzelnen Oberlehrers vom Wohlwollen seiner Vorgesetzten allerdings nicht aufgehoben, denn nun begann der bürokratische Kleinkrieg mit der Schulverwaltung um die volle *Anrechnung der Wartezeit auf das Besoldungsdienstalter*. Die sogenannte Anrechnungsfrage füllte jahrzehntelang die Spalten der Standespresse. Von den 1953 Oberlehrern mit einer Wartezeit von vier bis zehn Jahren hatte über die Hälfte (1022) ein ungünstiges Besoldungsdienstalter wegen nicht angerechneter Teile der Wartezeit (Stand von 1902, vgl. KORRESPONDENZ-BLATT 1903, S. 318–321). Auf Grund der besoldungsrechtlichen Folgeprobleme der Überfüllungskrise schwankte das Alter der Oberlehrer auf der untersten Gehaltsstufe von 2700 Mark zwischen 24 und 55 Jahren. Es konnte durchaus vorkommen, daß in einem Kollegium ein 25jähriger Neusprachler neben

Tabelle 2: Wartezeiten sämtlicher Oberlehrer in Preußen von der Erlangung der Anstellungsfähigkeit bis zur Anstellung (Stand vom 1. Mai 1902)

Wartezeit	Oberlehrer an:					
	Staatlichen Anstalten		Nichtstaatl. Anstalten		Anstalten insgesamt	
	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent	absolut	in Prozent
bis unter 2 Jahre	754	28,56	1202	30,95	1956	29,98
2 bis unter 4 Jahre	427	16,17	926	23,84	1353	20,74
4 bis unter 10 Jahre	933	35,34	1020	26,26	1953	29,94
10 Jahre und mehr	223	8,45	189	4,87	412	6,32
Ohne Wartezeit	303	11,48	547	14,08	850	13,03
Oberlehrer insgesamt	2640	100,00	3884	100,00	6524	100,00

Quelle: Zusammenstellung und Berechnung nach KORRESPONDENZ-BLATT 1903, S. 318–321.

einem ergrauten Altphilologen für das gleiche Mindestgehalt unterrichtete, während andere gleichaltrige Kollegen im Alter von 50 Jahren bereits das doppelte Gehalt oder mehr bezogen. Die fabelhaften Besoldungsunterschiede gleichqualifizierter Kollegen bildeten den Untergrund und Nährboden für die verbreitete Unzufriedenheit des Oberlehrerstands. Besonders prekär stellten sich die Verhältnisse für zahlreiche *Altphilologen* dar, die nach der offiziellen Schulpolitik besonders berufen waren, die Jugend zu idealer Gesinnung zu erziehen, selber aber am meisten benachteiligt waren (im Vergleich zu den anderen Fachgruppen). Sozialpsychologisch belastet wurden die persönlichen Konstellationen in den Lehrerkollegien dadurch, daß die unmittelbaren Vorgesetzten an 88 Prozent der Gymnasien (238 unter 272 Direktoren) und 57 Prozent sämtlicher höherer Lehranstalten (299 unter 528) selber Altphilologen waren, die auf Grund der günstigen Anstellungsbedingungen in den 1870er Jahren früh avanciert waren (Stand von 1897, vgl. KORRESPONDENZ-BLATT 1898, S. 145). Es liegt auf der Hand, daß die Abhängigkeit der Oberlehrer vom Wohlwollen der Schulverwaltung in der Überfüllungskrise ein wirksames Mittel der *Disziplinierung und Loyalisierung* des Berufsnachwuchses darstellte. Daß die Oberlehrer allein durch Anpassung an die bestehenden Verhältnisse und durch loyale Einfügung in das herrschende System auf die berufliche Verwertung ihrer Qualifikation und „Gleichstellung“ mit den privilegierten Klassen hoffen durften, wurde ihnen in der Überfüllungskrise und durch deren *politische Nutzung* seitens der Unterrichtsverwaltung nachdrücklich demonstriert.

Das Abhängigkeitsverhältnis der Oberlehrer reichte bis in die zentralen Elemente der Berufsrolle hinein. Die alten *Dienstanweisungen* für Direktoren und Oberlehrer, die in der Amtsperiode LUDWIG WIESES als Provinzialinstruktionen erlassen worden waren, übertrugen alle wesentlichen Entscheidungskompetenzen dem Direktor, dessen Weisungen die Oberlehrer unbedingt zu gehorchen hatten (BÜNGER 1909, S. 269). Selbst das gesamte Kollegium war rechtlos gegen die Machtvollkommenheit des vorgesetzten Direktors. Nur bei schwersten Disziplinarstrafen hatte das Kollegium Mitbestimmungsrechte. Es lag allein in der Hand des Direktors, welche Gegenstände in der Konferenz zur Beratung kamen, ob er über diese eine gemeinsame Beschlußfassung herbeiführte oder selbst entschied. Im Konfliktfall war der Direktor sogar ermächtigt, allein das Einjährigengzeugnis oder die Reife für die Prima zu erteilen (Ministerialerlaß 1901, vgl. KORRESPON-

DENZ-BLATT 1911, S. 34). Erst die neue *Dienstinstruktion* von 1910 (ebd. 1910, S. 661–664) gewährte den Oberlehrern Mitbestimmungs- und Beschlußrechte auf den drei Ebenen der *Gesamtkonferenz* (Entscheidung über Anstaltsverweisung eines Schülers, Verleihung von Stipendien, Anschaffungen für Bibliotheken und Sammlungen), der *Klassenkonferenz* (Versetzung der Schüler, Zeugnisse, Schulstrafen) und der *Fachkonferenz* (Methodik einzelner Schulfächer, Aufstellung von Sonderlehrplänen, Einführung neuer Schulbücher).

Als die preußischen Oberlehrer 1908–1910 nach mehr als dreißig Jahren beharrlicher Agitation und zielstrebigere Interessenpolitik die wichtigsten Verbandsziele durchgesetzt hatten (prinzipielle Gleichstellung mit den anderen akademisch gebildeten Beamtengruppen, Normierung des Berufszugangs, einheitliche Berufstitel, Mitbestimmungsrechte in der Ausübung der Berufsrolle) waren sie ein *angepaßter* Stand. Die wechselvolle politische Behandlung, die die Oberlehrer zwischen 1872 und 1910 erfahren hatten, begünstigte ihre Loyalisierung für die bestehenden Verhältnisse. Die Politik gegenüber dem höheren Lehrerstand schwankte immer wieder zwischen ständisch-ideologischer Hegung und materieller Zurücksetzung; das galt für das Abgeordnetenhaus, in dem die besitzenden Klassen dominierten, ebenso wie für die Unterrichtsverwaltung, in der die Juristen den Ton gaben. Das kollektive Statusstreben des gesamten Berufsstands nach mehr Ansehen und mehr Gehalt konnte nur Erfolg haben, indem sich die Standesangehörigen mit den dominierenden Werten und der Privilegienstruktur der Gesellschaft identifizierten, an denen sie teilhaben wollten. In der parlamentarischen Endphase des Gleichstellungskampfes (das Abgeordnetenhaus beschloß die Gleichstellung am 13. April 1907 einstimmig; MELLMANN 1929, S. 119) betonte das Verbandsorgan der preußischen Oberlehrer, „daß kein einziger Stand auch nur annähernd im gleichen Maße wie der unsrige für die staatserhaltenden Parteien sich an der Wahlarbeit beteiligt“ (Beilage zum KORRESPONDENZ-BLATT vom 27. Februar 1907). Öffentlichen Anzweiflungen der staatstreuen Gesinnung, die auf die kleinbürgerliche Herkunft der meisten Standesangehörigen anspielten, trat der ehemalige Verbandsvorsitzende LAUDIEN entschieden entgegen. Es sei eine völlig haltlose Unterstellung, „daß durch die ganze Oberlehrerschaft ein demokratischer (!) Zug geht“ (ebd. 1911, S. 504). Nach der *Parteimitgliedschaft* von Standesangehörigen im Preußischen Abgeordnetenhaus und im Reichstag bestand eine klare Präferenz der konservativen Parteien und der Nationalliberalen (ebd. 1905, S. 413; 1907, S. 63). Soziologische Forschungsergebnisse auf der Grundlage von *Kohortenanalysen* stützen die allgemeine These, daß sich *soziale Aufsteiger* als *Folge* ihrer Berufskarriere den konservativen Wertorientierungen anpassen, die in der gesellschaftlichen Umwelt ihrer Statusgruppe vorherrschen (RIDDER 1974, S. 343).

Die bildungsbürgerliche Imperialbegeisterung (VONDUNG 1976, S. 67–79) und die staatstragende Rolle, die sich die Oberlehrer bei der „Führung und Leitung der organisierten Massen“ im kulturellen Leben der Militär-, Flotten-, Ostmarken-, Turn- und Gesangsvereine zuschrieben (KORRESPONDENZ-BLATT 1907, S. 202), legen die Vermutung nahe, daß sich die Oberlehrer als Gruppe vor dem Ersten Weltkrieg mit dem herrschenden System des nationalen Machtstaates voll identifizierten. Aus der erreichten Gleichstellung mit den Richtern und höheren Verwaltungsbeamten zogen sie ein gesteigertes Selbstbewußtsein, „auch von Staats wegen eingereiht zu sein unter die, die als die Oberschicht unseres Volkes gelten“ (ebd. 1907, S. 203). Das Bewußtsein, der *geistigen Elite* anzugehören, wurde weiter bestärkt durch die zunehmende *Leistungsauslese beim Berufszugang*. Der Andrang seit der Jahrhundertwende ließ die Durchfallquote beim

Staatsexamen auf 39,5 Prozent (1913/14) hochschnellen (BURCKHARDT 1933, S. 9). Die neuerliche, starke Expansion des Berufsstands führte zu seiner *Verjüngung* bis zum Ersten Weltkrieg. Nach dem Stand vom 1. Mai 1910 waren 42 Prozent aller Oberlehrer jünger als 40 Jahre, fast jeder dritte war unter 35 Jahre (KORRESPONDENZ-BLATT 1911, S. 193). Diese jungen Standesangehörigen, die in ihrer beruflichen Sozialisation, ihren Wertorientierungen und politischen Haltungen ganz vom wilhelminischen Kaiserreich geprägt waren, dürften in ihrer Mehrzahl noch bis in die Jahre 1935–1940 unterrichtet haben. Den Zusammenbruch des Kaiserreichs und die politische Entwicklung seit der November-Revolution nahmen sie vermutlich als *Bedrohung des Status* wahr, den der organisierte Stand nach langjährigen Kämpfen vor dem Weltkrieg endlich erreicht hatte. Auf diesem Hintergrund wird die politische Beteiligung der Oberlehrer transparenter, die sich in der Weimarer Republik vermutlich immer weiter nach rechts bewegten. 1926 gehörten 80 Prozent der parteilich organisierten Studienräte (wie die Oberlehrer seit Kriegsende hießen) den konservativen Parteien an, allein knapp 30 Prozent der rechtsextremen Deutschnationalen Volkspartei (HAMBURGER 1974, S. 105). Erst durch weitere Forschungen, die die Überfüllungskrisen in der Weimarer Republik einbeziehen, wird sich der soziale und geistige Umbildungsprozeß der Oberlehrer im ersten Drittel unseres Jahrhunderts aufklären lassen, der den Berufsstand in eine „weitgehende Nähe zum Nationalsozialismus“ führte (EILERS 1963, S. 74) und zur völligen Abwendung von seiner humanistischen Tradition.

Quellen und Literatur

- Beiträge zur Statistik der Stadt Barmen.* Heft 2, Barmen 1906.
- BINDEWALD: Der Staatsminister von Raumer und seine Verwaltung des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin 1860 (anonym).
- BONA MEYER, J.: Die pädagogische Vorbildung der Lehrer auf der Universität und die Bonner Konferenz von 1876. In: *Pädagogisches Archiv* 27 (1885), S. 369–384.
- BÜNGER, R.: Die Lage des höheren Lehrerstandes in Preußen. In: *Preußische Jahrbücher* 100 (1900), S. 452–480.
- BÜNGER, R.: Die Rechte der Direktoren und der Oberlehrer. In: *Grenzboten* 68 (1909), S. 268–279.
- BURKHARDT, F.: Die Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen im Deutschen Reich seit 1901. (Schriften der Volkswirtschaftlichen Zentralstelle für Hochschulstudium und Akademisches Berufswesen. Heft 2.) Berlin 1933.
- CALENDER für das höhere Schulwesen Preußens und einiger anderer deutscher Staaten, begründet von KARL KUNZE (= Kunze-Kalender), Bd. 1–21 (1894–1914).
- CENTRALBLATT für die Gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin.
- Denkschrift*, betreffend die praktische Ausbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt an höheren Schulen. Berlin, d. 19. Jan. 1890. In: Anlagen zu den Sten. Ber. des Preuß. Abgeordnetenhauses 17/II/2, S. 1022–1026, Aktenstück Nr. 22.
- EILERS, G.: Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn. Berlin 1849.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Köln/Opladen 1963.
- EULENBURG, F.: Zur Oberlehrerfrage. In: *Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft* 26 (1902), S. 193–255.
- EULENBURG, F./FRICKE, K.: Beiträge zur Oberlehrerfrage. Leipzig/Berlin 1903.
- FERBER, CH. v.: Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten 1864–1954. (Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer. Hrsg. von H. PLESSNER. Bd. III.) Göttingen 1956.
- GRAF, A.: Schülerjahre. Erlebnisse und Urtheile namhafter Zeitgenossen. Berlin-Schöneberg 1912.
- GROSSE, R.: 1810–1910 Beiträge zur Geschichte des Oberlehrerstandes. Leipzig/Dresden 1910.
- HAHN, E. (Hrsg.): Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Bde. I und II, Leipzig 1926/27.

- HAMBURGER, F.: Lehrer zwischen Kaiser und Reich. Der Deutsche Philologenverband in der Weimarer Republik. Diss. Heidelberg 1974.
- HARMS, B.: Handwerkersöhne an höheren Lehranstalten. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 76 (1901), S. 215–226.
- HERRLITZ, H.-G./TITZE, H.: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870–1914. In: Die Deutsche Schule 68 (1976), S. 348–370.
- Zur *Hilfslehrerfrage* in Preußen. In: Grenzböten 55 (1896), S. 213–223.
- KAELBLE, H.: Sozialer Aufstieg in Deutschland 1850–1914. In: Vierteljahrsschrift für Wirtschafts- und Sozialgeschichte 60 (1973), S. 41–71.
- KEHR, E.: Das soziale System der Reaktion unter dem Ministerium Puttkamer. In: Die Gesellschaft 9 (1929), Bd. II, S. 253–274.
- KELLER, K.: Die soziale Herkunft der Schüler höherer Lehranstalten. In: Zeitschrift des Preußischen Statistischen Landesamtes, Jg. 1925, S. 392.
- KORRESPONDENZ-BLATT für den akademisch gebildeten Lehrerstand. Bd. 1-19 (1892/93–1911).
- LEXIS, W.: Die Besoldungsverhältnisse der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten Preußens. Jena 1898.
- MEINECKE, F.: Erlebtes 1862–1901. Leipzig 1941.
- MELLMANN, P.: Geschichte des Deutschen Philologen-Verbandes bis zum Weltkrieg. Leipzig 1929.
- NAUMANN, F.: Die Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Großbetriebs. Berlin-Schöneberg 1907.
- OBERLE, W./KÖSTERS, E.: Taschenbuch für den höheren Lehrerstand Preußens. Dresden/Leipzig 1912.
- Pädagogik*, Universität und Regierung. In: Grenzböten 52 (1893), S. 285–288.
- PAULSEN, F.: Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. In: Preußische Jahrbücher 106 (1901), S. 476–490.
- PERTHES, H.: Pädagogische Prüfung und pädagogische Akademien, zwei dringende Bedürfnisse unseres höheren Schulwesens. In: Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 37 (1883), S. 20–28.
- PREUSSISCHE STATISTIK. Statistik der preußischen Landesuniversitäten. Hefte 102, 106, 112, 116, 125, 136, 150, 167, 193, 204, 223, 236.
- REIN, W.: Die Ausbildung für das Lehramt an den höheren Schulen. In: Grenzböten 49 (1890), S. 360–366.
- RIDDER, P.: Politische Folgen der Berufskarriere. In: Soziale Welt 25 (1974), S. 334–346.
- ROEMHILD, R.: Die Einstellung der Pädagogen zu Staat, Volk und Politik in der Weimarer Republik. Diss. PH Dortmund 1973.
- RÖNNE, L. v.: Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. Bd. II, Berlin 1855.
- ROSENBERG, H.: Große Depression und Bismarckzeit. Berlin 1967.
- SCHILLER, H.: Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt. Gießen 1877.
- SCHILLER, H.: Die praktische Vorbildung zum höheren Lehramt. In: Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 37 (1883), S. 577–604.
- SCHILLER, H.: Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. Leipzig 1890.
- Die Schulprogramme*. In: Grenzböten 55 (1896), S. 113–122.
- Stenographische Berichte* über die Verhandlungen der durch das allerhöchste Patent vom ... einberufenen Kammern. 2. Kammer: Haus der Abgeordneten. (= *Sten. Ber.*, im Zitat werden nacheinander durch Längsstriche getrennt: Legislaturperiode, Session und Band.)
- TIEWS, J.: Ein Volk – eine Schule. Osterwieck 1919.
- ULLRICH, R.: Programmwesen und Programmbibliothek der höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin 1908.
- VERHANDLUNGEN über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Berlin 1891, Nachdruck Glashütten 1972.
- VONDUNG, K. (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Göttingen 1976.
- VOSS, P.: Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preußen und Sachsen. Halle a. S. 1889.
- WIEDEMANN, E.: Universität und Schule. In: Deutsche Revue über das gesammte nationale Leben der Gegenwart 8 (1883), S. 366–383.
- WIESE, L.: Das höhere Schulwesen in Preußen. Bde. I, II, III, Berlin 1864/69/74.
- ZEITUNG für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands. Jg. 10-18 (1881–1889).

II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik

Rationalität der Pädagogik

Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie

1. Problemstellung und Absicht der vorliegenden Abhandlung

Mit dem Ende des sog. Positivismusstreites in den Sozialwissenschaften verloren auch innerhalb der Erziehungswissenschaft die wissenschaftstheoretischen Diskussionen, in denen die Rationalität der Pädagogik erörtert wird, an Beachtung. Der Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft gilt in der angeblich rational nicht weiter auflösbaren Gegenüberstellung „dialektischer“ und „kritisch-rationaler“ Wissenschaftstheorie als – dichotomisch – geklärt. Einzelwissenschaftliche Methodenfragen, wie die Handlungsforschung (zuletzt KLAFFKI 1977, S. 26), werden ebenso selbstverständlich innerhalb dieser Dichotomie thematisiert wie Fragen der Theoriekonstruktion, z. B. bei der Curriculumforschung und -evaluation (WULF 1975, S. 594)¹.

Angeichts des monologischen Charakters des Positivismusstreites (RAMMSTEDT 1975, S. 8; MACIEJEWSKI 1973, S. 7) einerseits und der Fortsetzung der Diskussion über die Wissenschaftstheorie in den angelsächsischen Ländern andererseits (vgl. LAKATOS/MUSGRAVE 1974; DIEDERICH 1974) ist dieses bequeme Einrichten in der Dichotomie und das Ausweichen vor erneuten Grundsatzdiskussionen jedoch erstaunlich. Manche Irrwege gerade der Diskussion über Handlungsforschung zeigen zugleich, daß eine weitere Klärung der Probleme notwendig gewesen wäre. Deshalb verdienen die nicht nur instrumentellen (vgl. z. B. KECKEISEN 1974; ULICH 1976), sondern grundlagenorientierten Rezeptionen der jüngeren wissenschaftstheoretischen Diskussion besondere Beachtung (BLANKERTZ/GRUSCHKA 1975, S. 681; HERRMANN 1975, S. 269 f.). Hier wird diese „diachrone Wissenschaftstheorie“ (DIEDERICH 1974) in einer Weise rezipiert, als seien durch die „Historisierung“ und „Soziologisierung“ der Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus dessen methodologische Verkürzungen aufgebrochen und zugleich diejenigen Themen jetzt auch *innerhalb* des kritischen Rationalismus wissenschaftstheoretisch zur Diskussion gestellt, die er im Positivismusstreit glaubte abwehren zu können: die Berücksichtigung des Entstehungszusammenhangs von Theorien, die Bedeutung ihrer lebensweltlichen, praktischen Verankerung und ihres Handlungsbezugs sowie die Geschichtlichkeit der Theorie. Tendenziell, so hat es den Anschein, löst sich Wissenschaftstheorie damit in Wissenschaftsgeschichte auf.

In den hier vorgelegten Überlegungen will ich deshalb erörtern, welche Bedeutung diesen Entwicklungen für die Grundsatzdiskussion in der Erziehungswissenschaft zukommt.

1 Die Studie von WULF (1977) ist leider erst nach Abschluß des Manuskripts erschienen und konnte systematisch nicht mehr berücksichtigt werden. In ihrem Verständnis des kritischen Rationalismus scheint sie aber viele der lang gehegten Vorurteile zu wiederholen, während sie für die Handlungsforschung und die Einschätzung der kritischen Theorie in den Bahnen von KLAFFKI (1977) zurückhaltend und kritisch argumentiert.

Zunächst wird für diesen Zweck in einer wissenschaftsgeschichtlichen Fallstudie die Problemlage dargestellt, wie sie sich im Positivismusstreit (2) und in seiner Rezeption in der Erziehungswissenschaft entwickelt hat (3). Anschließend wird dieser Problemstand mit jüngeren wissenschaftstheoretischen Überlegungen konfrontiert (4). Dabei ist dann die Frage leitend, ob der Historisierung und Soziologisierung diejenige wissenschaftstheoretische Bedeutung zukommt, die in der Rezeption vermutet wird. Diese Überlegungen sollen einen präzisierten Begriff von Wissenschaftsgeschichte ergeben, dessen mögliche Leistungsfähigkeit für eine wissenschaftstheoretisch verstandene Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft dann abschließend gezeigt werden soll (5).

2. Der Positivismusstreit – Kontroverse um den Wissenschaftsbegriff und die Funktion von Wissenschaftstheorie

Im folgenden soll, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, zunächst am Beispiel von „Wertfreiheit“ und „Positivismus“ verdeutlicht werden, daß das Verständnis dieser Auseinandersetzung durch Etikettierungen erschwert ist. In einer notwendig knappen Darstellung der Absichten der Kontrahenten werden beide Positionen dann erläutert und schließlich zusammenfassend in ihren kontroversen Aspekten erörtert. Gleichzeitig wird damit die Ausgangslage skizziert, von der aus die Rezeptionsweisen dieses Streits in der Erziehungswissenschaft eingeschätzt werden können.

2.1. Etikettierungen

Zu den wirkungsvollsten Etikettierungen innerhalb dieser Grundsatzdebatte zählt der Vorwurf des „Positivismus“ als Kennzeichen des kritischen Rationalismus. Eine vergleichbare Bündelung kritischer Assoziationen hat nur die Forderung der „Wertfreiheit“ provozieren können. Der pejorative Gebrauch des einen Begriffs und die Abwehr der mit dem zweiten assoziierten Forderungen verdeutlichen die Kette von Unterstellungen und Mißverständnissen in dieser Debatte. Eine thematische Diskussion vermögen diese Begriffe freilich nicht mehr zu tragen, da sie zu heterogene Elemente zusammenfassen:

„*Positivismus*“ steht, ohne Anspruch auf Vollständigkeit (a) für die Frage nach der Methode wissenschaftstheoretischer Erörterungen selbst. Dabei wird in der Regel ein Vorgehen „*intentione recta*“ (HABERMAS 1973, S. 368) nach dem Muster der objektorientierten Wissenschaften Überlegungen gegenübergestellt, die sich ihres Gegenstandes „reflexiv“ vergewissern (BLANKERTZ 1974, S. 630); in der zweiten Begriffsvariante (b) wird auch dem kritischen Rationalismus unterstellt, seine Wissenschaftstheorie gehe auch für die Sozialwissenschaften von ganz unannehmbaren ontologischen Annahmen über den Gegenstand der Erkenntnis nach Art des „Physikalismus“ aus (VOGT 1977, S. 22); für die Abgrenzung von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft (c) setzt man mit dem Vorwurf des „Positivismus“ das Falsifizierbarkeitskriterium ineins mit dem Sinnlosigkeitsverdacht gegenüber nicht auf Erfahrung reduzierbaren Sätzen; in der Frage der Geltung (d) von empirischen Gesetzesaussagen wird dann parallel die Funktion des „Gegebenen“ im Falsifikationsprozeß nach dem Muster eines empiristischen Sinnkriteriums interpretiert. Die Begriffsvarianten (c) und (d) werden häufig durch Verweis auf die in der Erziehungswissenschaft dominanten „Sinnfragen“ und damit eine andere Qualität von Erfahrung kritisiert (MOLLENHAUER 1966, S. 55f.; BOLLNOW 1971, S. 702; FISCHER 1968, S. 60). In einem sozialphilosophischen Sinne schließlich (e) meint der „Positivismus“-Vorwurf, daß Analysen des „Gegebenen“ nach dem Muster der empirischen Sozialforschung den historischen Charakter des Gegenstandes und damit seine Veränderbarkeit nicht erfassen können (z. B. KUTSCHA 1974, S. 67).

Vergleichbar breit sind die unter dem Begriff „Wertfreiheit“ versammelten Deutungen: (a) wissenschaftstheoretisch wird kritisch vermerkt, daß damit das „normative Fundament der Wissenschaft“ (KAMBARTEL/MITTELSTRASS 1974) ignoriert werde; (b) daß die (logische) Unterscheidung deskriptiver und präskriptiver Sätze so kontextunabhängig nicht möglich sei, wie es die Forderung der Werturteilsfreiheit unterstelle, daß (c) auch Wertfragen aus objekttheoretischen Aussagen nicht ausgeklammert werden könnten und (d) daß eine Sozialwissenschaft verarme, die ihre Unzuständigkeit für Wertfragen methodologisch festschreibe und ihren Praxisbezug so auf den von empirischen Sätzen her nur möglichen technologischen Zusammenhang beschränke².

Angesichts dieser Vielfalt von Begriffsvarianten ist offenkundig, daß die Etikettierungen die gravierenden Unterschiede der „Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie im weitesten Sinne des Wortes“ (BREZINKA 1971, S. 23) sowohl systematisch wie in deren interner Entwicklung verdecken. Sie lassen weder die Positivismus-Kritik POPPERS (1971, S. 5) noch die Kritik des Formalismus in der Wissenschaftstheorie erkennen, wie sie sich im kritischen Rationalismus herausgebildet hat (ALBERT 1975, S. 39f.). Für eine Auseinandersetzung mit dem kritischen Rationalismus sind sie deswegen so unbrauchbar wie eine pauschale Kritik am Begriff der Dialektik, der die auch in kritischer Theorie akzeptierten Unterschiede von realen und logischen Widersprüchen ignoriert³. Aber die Etikettierungen sind nicht nur unstimmig, sie erschweren auch die Bearbeitung der angesprochenen Probleme, weil sie Lösungen nur vortäuschen. Nach wie vor strittig sind ja die Aufgaben von Wissenschaftstheorie und die Einschätzung der Funktion von Reflexion im Prozeß gesellschaftlicher Veränderung. An der Bestimmung der Aufgaben von „Kritik“ in der Frankfurter Schule und von Wissenschaftstheorie im kritischen Rationalismus läßt sich diese Kontroverse verdeutlichen.

2.2. Theorie als „Kritik“

Kritische Erziehungswissenschaft hat ihren Theoriestatus positiv und ihre Abgrenzung gegen den kritischen Rationalismus apologetisch durch Rückgriff auf die „Kritische Theorie“ begründet. Im Begriff der „Kritik“ hatte dort M. HORKHEIMER schon 1937 einen spezifischen theoretischen Anspruch formuliert, der in Anlehnung an MARX die Absichten seiner Sozialphilosophie von der zeitgenössischen Wissenschaft und Philosophie abgrenzen sollte. Ein Rückgang auf diese Problemdefinition ist notwendig, wenn die Frage diskutiert werden soll, in welcher Weise Erziehungswissenschaft diesen Theorietypus rezipieren kann und rezipiert hat.

HORKHEIMER (1970) erläutert zunächst die Gegenposition: „Traditionelle Theorie“ ist demnach – im Gegensatz zur „kritischen“ – als Kennzeichen der zeitgenössischen bürgerlichen Wissenschaft Produkt einer mit DESCARTES anhebenden wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung. In ihr hätten sich die Geltungsfragen von Wissenschaft und Theorie aus dem lebenspraktischen Zusammenhang gelöst und auf die Forderung eines widerspruchsfrei verknüpften, logisch verbundenen Systems von Aussagen reduziert. Der Schein der Autonomie, den Wissenschaft sich so in ihren Geltungskriterien verschafft habe, sei aber nur dadurch begründet, daß die Selbstreflexion von Wissenschaft, die Philosophie, deren Genese aus dem Prozeß der Arbeitsteilung und damit ihre Funktionalität und Geltung durch und für instrumentelles Handeln ignoriere. Besonders in den Sozialwissenschaften, die sich diesem Typus anzunähern versuchten (HORKHEIMER 1962, S. 9f.), sei offenkundig, daß solcherart reduzierte Theoriekriterien, bei denen zwischen Normen und Fakten getrennt und die

2 Die Belege zur Rezeption des Positivismusstreits in der Pädagogik lassen sich beliebig vermehren. Die hier unternommene knappe Zusammenstellung der Argumente darf nicht so interpretiert werden, als teile jeder Kritiker alle hier unterschiedenen Annahmen.

3 Bei der laxen Verwendung des Begriffs „Widersprüche“ sind solche Mißverständnisse andererseits erklärlich. Vgl. dagegen die präzisen Unterscheidungen bei WETZEL (1977).

Genese der Erkenntnis übersehen werde, dem Gegenstand gegenüber äußerlich bleibe und so schließlich auch ihren Erkenntnisanspruch verfehle. Der traditionellen Theorie sei die Einsicht in die doppelte Vermittlung ihrer Erkenntnis nicht zugänglich: „Die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstandes und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs.“ (HORKHEIMER 1970, S. 22)

Gegenüber einer insoweit in ihrer Rationalität begrenzten, ungeschichtlichen Wissenschaft und ihrer Reflexion will HORKHEIMER den Anspruch von Theorie in der nicht instrumentellen, sondern substantiellen „Tradition des großen europäischen Gedankens“ (HORKHEIMER 1962, S. 16) erneuern. *Kritische Theorie* stellt insofern gegenüber der Parzellierung der Erkenntnis in traditioneller Theorie „ein Stück geistiger Wiedergutmachung der Arbeitsteilung“ dar (ADORNO 1969, S. 67, Anm. 60). Theorie ist dann nicht zureichend als geordneter Zusammenhang von Aussagen formal, sondern nur material, als das richtige Verständnis von Gesellschaft beschreibbar. Diese kritische Theorie, „ein menschliches Verhalten, das die Gesellschaft selbst zu seinem Gegenstand hat“ (HORKHEIMER 1970, S. 27), hatte bei HORKHEIMER ihr Modell in der MARXSchen Kritik der Politischen Ökonomie und wird methodologisch bei HABERMAS (1968, S. 262) nach dem Muster der Psychoanalyse neu interpretiert (vgl. LORENZER 1974). Gegenüber traditioneller Theorie und Philosophie stellt sie eine qualitativ andere Form der Reflexion dar. Von Philosophie grenzt sie sich ab in der historisch-gesellschaftlichen, nicht „kontemplativen“ (HORKHEIMER 1970, S. 58f.; HABERMAS 1971, S. 10) Vergewisserung ihres Konstitutionszusammenhangs, von Wissenschaft durch die begründbare Reflexion ihres Verwendungszusammenhangs.

Für die Diskussion der Fundierungsprobleme der Einzelwissenschaften ist besonders die zweite Abgrenzung von Bedeutung. In ihrer weiteren Entfaltung zeigt sich, daß kritische Theorie zwar die Grenzen der Einzelwissenschaften beschreiben und ihre mögliche Einheit rekonstruieren will, daß sie aber methodologisch nichts über sie sagt, sie vielmehr voraussetzt und in ihren eigenen Geltungskriterien nicht bestreitet. HORKHEIMER selbst verweist darauf, daß es „ein problematisches Unternehmen“ (1970, S. 54) wäre, kritische Theorie in Einzelwissenschaft, etwa die materiale „Soziologie zu verwandeln“ (ebd.). „Kritik“ muß Einzelwissenschaften des traditionellen Typus schon deshalb fordern, weil sie selbst „keine materielle Leistung“ bietet (HORKHEIMER 1970, S. 37), und deshalb auf die Ergebnisse des „rein registrierenden Denken(s)“ (ebd., S. 46) der „harmlose(n) traditionelle(n) Theorie“ (S. 48) angewiesen ist, um nicht historisch leer zu sein. So ist zwar „Kritik“ mit den Einzelwissenschaften zur Information und auch zur Überprüfung ihrer eigenen Interpretation „dialektisch“ verbunden, aber sie erreicht doch erst in der „Organisation der Aufklärung“ (HABERMAS 1971, S. 33f.), der „Konstruktion der Gesellschaft unter dem Bilde einer radikalen Umwandlung“ (HORKHEIMER 1970, 55) ihre spezifische Aufgabe. Dann ist auch ihr Geltungskriterium kein theoretisches, sondern allein ein gesellschaftlich-historisch einzulösendes praktisches: „das mit ihr selbst verknüpfte Interesse an der Aufhebung des gesellschaftlichen Unrechts“ (HORKHEIMER 1970, S. 56). In solcher „Kritik“ ist dann auch die Dichotomie von Sein und Sollen aufgehoben.

Diese Form der Reflexion, die der klassischen Sozialphilosophie nahesteht, hat also wissenschaftstheoretisch einen durchaus prekären Status. Ihre Aussagen implizieren, daß das Geltungsproblem in dreifacher Hinsicht geklärt ist: Für das empirische Wissen über die historische Situation, für die handlungsleitenden Normen und schließlich für die Reflexion, die Sein und Sollen vermittelnd aufhebt. Kritische Theorie hat in der „dialektischen Logik“, dem „Inbegriff aller intellektuellen Mittel, um die vom trennenden Verstand gewonnenen abstrakten Momente für das Bild des lebendigen Gegenstands fruchtbar zu machen“ (HORKHEIMER 1968, S. 139), eine Methode der Reflexion, die sie der Vermittlung von Theorie und Praxis versichert; für das empirische Wissen rechnet sie

mit dem ‚Wahrheitsgehalt‘ bürgerlicher und dem empirischen Gehalt der MARXschen Theorie und wendet sich ausdrücklich gegen die Vorstellung, vom Handlungsinteresse her solche Geltungskriterien zu entwickeln oder gar eine pragmatische Erkenntnistheorie begründen zu wollen (HORKHEIMER 1962, S. 13). Die fortgeschrittensten Methoden der bürgerlichen Sozialwissenschaften werden denn auch wie selbstverständlich bei den Studien des Instituts für Sozialforschung verwendet. In der „Sozialforschung“ hat die „Sozialphilosophie“ die Aufgabe einer historisch reflektierten Gegenstandskonstitution, der Bestimmung von Relevanzkriterien der Themenwahl und der Deutung der Befunde in Absicht der Verbesserung der Gesellschaft, wobei die Korrektur philosophisch begründeter Handlungsabsichten durch Hinweis auf das, was ist und geschehen kann, eingeschlossen ist (HORKHEIMER 1970, S. 52). Für die Geltung der beanspruchten Normen schließlich ist für HORKHEIMER noch die Erinnerung an die europäische Tradition und die Leistungsfähigkeit dialektischer Reflexion ausreichend. Sie bestimmt die historisch mögliche und notwendige Form der Verwirklichung des Interesses an vernünftigen Zuständen aus einer Analyse der sozio-ökonomisch gegebenen Handlungschancen.

Seit HORKHEIMER läßt sich die Geschichte der kritischen Theorie als ein Versuch interpretieren, diesen spezifischen Anspruch von „Kritik“ argumentativ einzulösen. Besonders J. HABERMAS hat dabei den Anspruch aufgenommen, die theoretische und praktische Zielsetzung der „Kritik“ gegen ethischen Relativismus methodologisch zu begründen und die mit MARX' Theorie der kritischen Theorie vermittelten Informationen über die Welt gegen empirisch fundierte Zweifel an der Erklärungskraft solcher Weltdeutung abzuwehren. Diese Aufgabe ist dadurch schwerer geworden, daß die Vertreter der kritischen Theorie dem Historischen Materialismus die Leistungen nicht mehr zutrauen, die ihn für die erste Phase der Kritischen Theorie attraktiv machte: die empirische Erklärung der Determinanten der gesellschaftlichen Situation und die praktische Bestimmung des Subjekts ihrer Veränderung (HORKHEIMER 1970, S. 8; HABERMAS 1971, S. 23, 387 ff.⁴).

Schon für HORKHEIMER gab nicht mehr das Proletariat allein eine „Garantie der richtigen Erkenntnis“ (HORKHEIMER 1970, S. 33), sondern nur Theoretiker und Klasse „als dynamische Einheit“ (S. 34). Es wurde „Aufgabe des Theoretikers“ – auch gegen die Verblendung der Klasse (und ihrer Vertreter) – „die Spannung zwischen seiner Einsicht und der unterdrückten Klasse, für die er denkt, zu verringern“ (S. 39). HABERMAS hat das Vertrauen in die Kritik der politischen Ökonomie nicht wiederherstellen können, sondern sie in ihrem Status hypothetischer bürgerlicher Gesellschaftstheorie gleichgeordnet (HABERMAS 1973a, S. 193). Damit wird zugleich die Praxis, in der Aufklärungsprozesse sich legitimieren könnten, undefiniert. Statt aus dem politisch-revolutionären Kampf gewinnen sie ihre Geltung aus therapeutischen Diskursen. Die „Aktion“ geschieht ohne Vergewisserung in kritischer Theorie (HABERMAS 1971, S. 39).

Der normative Anspruch, zu Unrecht unterdrückte Bedürfnisse erkennen zu können, veranlaßt HABERMAS zu methodologischen Versuchen, die „Wahrheitsfähigkeit praktischer Fragen“ (HABERMAS 1973a, S. 140) ohne dezisionistischen Rest aufzuweisen (vgl. auch HABERMAS 1974). An die Stelle bloßer Vergewisserung durch historische Erinnerung setzt HABERMAS den Diskurs. Er geht davon aus, daß im „transzendentalen Charakter der Umgangssprache“ „die Grundnormen der vernünftigen Rede“ (1973a, S. 152) immer schon vorausgesetzt seien, die in einem kontrafaktisch antizipierbaren Diskurs das Versprechen des Konsenses über verallgemeinerungsfähige Interessen tragen. Seine sozialisationstheoretisch begründete Bekräftigung, niemand könne sich diesem Begründungszusammenhang entziehen, „ohne seine Identität zu verlieren“ (1973a, Anm. 160), zeigt freilich, daß seine Methodologie allein nicht zureicht (vgl. KAMBARTEL 1974, S. 10f.). Auch die Redeweise von der „motivierenden Kraft der Argumentation“ (1973a, S. 147; 1974, S. 383) zeigt an, daß dieser Diskurs so weit nicht trägt, wie er tragen sollte.

Neben diesen auch bei HABERMAS noch bestehenden methodologischen Problemen wird man sehen müssen, daß er wie schon HORKHEIMER die Geltungskriterien empirischer

4 HELBERGER (1974) kritisiert freilich schon bei MARX die Verwischung der methodologischen Problemlage.

Wissenschaften, zu denen beide auch die Sozialwissenschaften zählen, im Kern so unkritisiert läßt, wie sie die bürgerliche Wissenschaft präsentiert (HABERMAS 1973, S. 393). HABERMAS fordert im Positivismusstreit nur, daß die konventionalistische Komponente in der Methodologie des kritischen Rationalismus als erkenntnistheoretisches Fundierungsproblem zu thematisieren ist und nicht bagatellisiert werden kann⁵.

In allen Überlegungen bleibt schließlich auch bei HABERMAS, wie er einräumt (1971, S. 21) ungelöst, wie normative und empirische Diskurse und Analysen, deren differente Geltungskriterien er ausdrücklich unterstreicht (1973, S. 404), methodologisch so veranstaltet werden können, daß ihre Verknüpfung nicht mehr nur in technologischer, sondern in emanzipatorischer Weise gelingen kann. Es hat den Anschein, als sei der Anspruch der „alteuropäischen Menschenwürde“ (1973a, S. 196), die Einheit von Emanzipation und Rationalität gegenüber der destruktiven Kritik neuzeitlicher Wissenschaft für kritische Theorie kaum mehr anders als appellativ einzulösen. Gegenüber der Systemtheorie sieht sie sich dem Vorwurf ausgesetzt schon die Problemstellung sei „gleichsam ‚out of step‘ mit der gesellschaftlichen Realität“ (LUHMANN 1971, S. 293), und die bürgerliche Sozialphilosophie kritisiert unnachdsichtlich, kritische Theorie habe sich angesichts ihrer philosophischen Probleme und ihrer empirischen Dogmatisierung auf ideologiekritisches Rasonieren der immergleichen Klagen reduziert (vgl. BUBNER 1971, S. 180).

2.3. Die Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus

Es wäre zu einfach, den kritischen Rationalismus mit der „Logik der Forschung“ (POPPER) ineinzusetzen, um dann zu konstatieren, außer zu Geltungsfragen traditioneller Theorie habe er zu den in kritischer Theorie formulierten Problemen nichts beigetragen. Auch die Intensität der Kontroverse bliebe unerklärlich, reduzierte sich das Verhältnis dieser Positionen auf bloße Komplementarität. Eine solche verkürzte Deutung übersieht, daß im kritischen Rationalismus nicht nur eine allgemeine Methodologie empirischer Wissenschaften entwickelt wurde (POPPER 1971), sondern auch die sie fundierenden erkenntnistheoretischen Überlegungen (zuletzt POPPER 1973). Den Überlegungen zu den empirischen Wissenschaften parallel geordnet, finden sich im kritischen Rationalismus auch metaethische Reflexionen zur Diskussion normativer Probleme (ALBERT 1961; LENK 1971) und sozialphilosophische und ideengeschichtliche Studien (POPPER 1970, 1971a).

Wissenschaftstheorie ist dabei begrenzt auf metatheoretische Überlegungen. Hier werden die logischen und methodologischen Kriterien der Geltung normativer und empirischer Sätze eingeführt. Für empirische Sätze ist das Kriterium der Falsifizierbarkeit ein solches regulatives Prinzip der Verwendung von Aussagen in Geltungsabsicht. Dieses Abgrenzungskriterium wissenschaftlicher (besser *erfahrungswissenschaftlicher*; vgl. SCHÄFER 1974, S. 95) von nichtwissenschaftlichen Aussagen, das sollte man vor der Etikettierung als „Positivismus“ berücksichtigen, stellt nun gerade kein empiristisches Sinnkriterium dar, sondern ist ausdrücklich gegen den „empiristischen Mythos des Gegebenen“ (ALBERT 1975, S. 53) formuliert und geht aus vom Primat der Theorie. Dieses Kriterium enthält auch keinen Sinnlosigkeitsverdacht oder Irrationalitätsvorwurf gegen nicht-erfahrungswissenschaftliche Aussagen (vgl. POPPER 1971, S. 10). Es beruht schließlich auch

5 Konventionen sind für den Begründungsprozeß der Aussage nicht konstitutiv (POPPER 1971, S. 27; allgemein SCHÄFER 1974).

nicht auf einem irrationalen Dezisionismus, sondern wird eingeführt nach einer Kritik alternativer Konzeptionen. Diese Wissenschaftstheorie rechnet mit Entscheidung, aber nicht mit Willkür (vgl. ALBERT 1975, S. 60), insofern, als sie der Meinung ist, niemand könne argumentativ zu einem und nur einem Argument (oder wissenschaftstheoretischem Programm) genötigt werden (ALBERT 1975, S. 75).

So wird auch das Abgrenzungskriterium in der Kritik alternativer Methodologie eingeführt. Seine Elemente hat POPPER exemplarisch an der Einschätzung des Alltagsverstandes demonstriert, dessen „Realismus“ er akzeptiert, dessen Erkenntnistheorie er aber kritisiert. Hier werde die Struktur des Wissens, sein hypothetischer Charakter und die nur methodologisch-kritisch begründbare Objektivität in der Forderung der „Gewißheit“ unzureichend verstanden (POPPER 1973, S. 89–96). Demgegenüber geht der kritische Rationalismus davon aus, daß alle Versuche die „Gewißheit“ der Erkenntnis zu begründen, sich einem „Trilemma“ gegenübersehen (ALBERT 1975, S. 13f.; POPPER 1971, S. 60f.): dem Dogmatismus, dem infiniten Regreß oder dem logischen Zirkel in der Deduktion. Der erkenntnistheoretische Fallibilismus besagt, daß an die Stelle der Begründung des klassischen Rationalitätsmodells das Prinzip der Kritik, der Aufweis der „Falschheit“ zu treten habe.

Für die Geltung empirischer Aussagen fordert dieses Prinzip, wie POPPER in der „Logik der Forschung“ ausarbeitet, daß wissenschaftliche Aussagen prinzipiell falsifizierbar sein sollen, daß sie Informationsgehalt besitzen und – sollen sie als bewährt anerkannt werden können – daß sie Falsifikationsversuchen standgehalten haben. Für die Geltung normativer Aussagen gilt dieses Prinzip entsprechend: „Die Suche nach dem archimedischen Punkt ist in der Ethik ebenso nutzlos und daher fehlgeleitet wie in anderen Disziplinen“ (ALBERT 1975, S. 68). Deshalb soll das „Prinzip der kritischen Prüfung unter anderem eine *Verbindung* ... zwischen *Logik und Politik*“ herstellen (ALBERT 1975, S. 41; Hervorhebung dort) und ordnet als einheitliches metatheoretisches Prinzip Erkenntnistheorie und Metaethik parallel. Für normative und empirische Aussagen realisiert es sich aber in jeweils unterschiedlichen Geltungskriterien. Während die „Erfahrung“, in den Bedingungen, die die „Theorie der Erfahrung“ (POPPER 1971, S. 31ff.) benennt, empirische Erkenntnis und besonders Erkenntnisfortschritt sichern soll, regelt die metaethisch geleitete Erörterung die rationale Prüfung von Werturteilen (ALBERT 1975, S. 76f.). So lassen sich z.B. über „Brückenprinzipien“ normative Aussagen auf ihre Konsistenz und Realisierbarkeit prüfen und auch methodologisch an empirische Erkenntnis binden. Ihrer formalen Struktur nach können beide Prüfverfahren als Prozeß von Konstruktion und Kritik, von hypothetischer Annahme und Widerlegung, vom Aufstellen alternativer Vorschläge und deren Prüfung und in diesem Sinne als „Dialektik“ beschrieben werden (ALBERT 1975, S. 44, 76).

Wissenschaft und Ethik, Erkenntnis- und Handlungsprobleme sind somit beide innerhalb des kritischen Rationalismus rational diskutierbar. Ihre Geltungsprobleme werden nicht isoliert, sondern parallelisiert, weil beide in die Praxis des Handelnden rational zurückgebunden sind, an „Kritizismus“ als „Lebensweise“ (ALBERT 1975, S. 79). Die unterschiedlichen Ziele wissenschaftlicher und politisch-moralischer Praxis, objektive, auf Erklärungen und Prognose zielende Erkenntnis und moralische Handeln, fordern zwar unterschiedliche Geltungskriterien und bieten auch unterschiedliche Grade der intersubjektiven Überprüfbarkeit, sie finden aber im Prinzip der Kritik ein einheitliches regulatives Prinzip. Für beide Aussagensysteme sind Entscheidungen nicht zu umgehen,

weil vollständige Begründungen nur auf Kosten des Trilemmas erreichbar wären. Um diesem Trilemma zu entgehen, kann auch das erkenntnistheoretische Prinzip nur hypothetisch, nach Prüfung anderer Vorschläge eingeführt werden, weil es erwarten läßt, im Bereich empirischen Wissens den Erkenntnisfortschritt zu sichern und im Bereich der normativen Aussagen Dogmatisierung und Immunisierung gegen Kritik zu verhindern.

2.4. Wissenschaftstheorie und Kritik – ein Vergleich

In einem Vergleich soll abschließend das Ergebnis der immanenten Darstellung der Positionen zusammengefaßt werden. Zugleich bietet sich damit die Möglichkeit, kontroverse Problemdefinitionen zu markieren.

2.4.1. Das *Verständnis von Wissenschaftstheorie* und der *Bezug zu den Einzelwissenschaften* ist zwischen den beiden Positionen different: Die Wissenschaftslehre des kritischen Rationalismus beschränkt sich darauf, regulative Prinzipien der Geltung empirischen – und in der Metaethik: normativen – Wissens zu formulieren. Bei diesem philosophisch-erkenntnistheoretisch erläuterten Vorschlag folgt sie nicht den Naturwissenschaften *intentione recta*, sondern diskutiert sie als Beispiel, ohne sie normativ-unkritisch zu rezipieren. Einzelwissenschaftliche Probleme der Theoriekonstruktion und der Hypothesenfindung sowie die gegenstandsspezifische methodologische Konkretisierung der regulativen Prinzipien werden in der „Logik der Forschung“ für das Geltungsproblem als unerheblich eingeschätzt und nicht diskutiert.

Kritische Theorie setzt dagegen die Geltung solcher regulativer Prinzipien voraus und erweitert die Themenstellung von Wissenschaftstheorie in doppelter Hinsicht: Einerseits soll die relativ unbesorgte Erörterung der praktischen Verflechtung von Wissenschaft im kritischen Rationalismus mit ihrem Rest an Entscheidung (vgl. ALBERT 1975, S. 54) durch die „quasitranszendentalen“ Überlegungen der gesellschaftstheoretisch begründeten Erkenntnistheorie fundiert werden (vgl. „Erkenntnis und Interesse“ – HABERMAS 1968). Andererseits werden am Modell von MARX bzw. der Psychoanalyse speziell für eine emanzipatorisch orientierte Sozialforschung auch materiale Fragen der Gegenstandskonstitution, der Bedingungen von Theoriebildung sowie Relevanzkriterien der Themenwahl vom „latenten“ (HABERMAS 1973, S. 400) Handlungsbezug her erörtert. In diesen Fundierungsversuchen kann der kritische Rationalismus wissenschaftstheoretisch keinen Sinn erkennen, wenn etwa ALBERT (1975a) an APEL die „Sackgasse des Pragmatismus“ (S. 143) oder die „Sozialisierung der Evidenz“ (ebd., S. 60) kritisiert. Tatsächlich hat HABERMAS den Vorwurf, seine transzendentalen Prinzipien seien nicht transzendental und die Gesellschaftstheorie werde zum Geltungskriterium der Wissenschaftstheorie (ZIMMERLI 1975, S. 347), durch den Hinweis auf den selbstreflexiven Charakter seiner Erörterungen zu entkräften gesucht (1973, S. 369). In seinen späteren Unterscheidungen der „Objektivität der Gegenstandskonstitution“ und dem „apriori der Erfahrung“ einerseits und der „Wahrheit von Aussagen“ und dem „Argumentations-Apriori“ andererseits (1973, S. 382ff.) hat er sich dann selbst präzisiert – und für das Geltungsproblem von Aussagen wohl auch dem kritischen Rationalismus angenähert.

2.4.2. Die *Rationalität von Aussagen* bezieht sich in beiden Wissenschaftslehren auf empirische, normative und praktische Sätze, wenn auch der kritische Rationalismus das spezifische Kennzeichen des „wissenschaftlichen“ nach dem Kriterium der außersubjekti-

ven Prüfinstanz auf die empirischen Sätze beschränkt. Ein gravierender Unterschied zeigt sich darin, daß kritische Theorie für die Begründbarkeit praktischer Sätze die Möglichkeiten der Reflexion erheblich anders einschätzt als es dem kritischen Rationalismus möglich scheint. Praxis als Instanz der Geltung dieser Sätze entzieht sich nach dessen Meinung einer methodologischen Analyse. Das Kriterium der kritischen Theorie, die von der theorieimmanenten Dialektik hypothetischer Annahmen und methodologisch-kontrollierbarer Prüfkriterien freigesetzten praktisch gelingenden Aufklärungsprozesse und ihre spezifische Rationalität, gelten dem kritischen Rationalismus als nicht mehr wissenschaftstheoretisch legitimierbar. Die Berufung auf die „historische Vernunft“, den „kognitiven Gehalt der geschichtlichen Praxis“ (SCHMIDT 1974, S. 29) in der hegelianisch-marxistischen, auch DILTHEYSchen Tradition ist dem kritischen Rationalismus nur zusätzlicher Beleg für die „neue deutsche Ideologie“ (ALBERT 1975, S. XIII).

2.4.3. Das *Verhältnis von Theorie und Praxis* wird für erfahrungswissenschaftliche Aussagensysteme übereinstimmend nach der logisch möglichen Form der Umwandlung von Erklärungen in Prognosen „technologisch“ interpretiert. Gegen manche Unterstellung ist aber festzuhalten, daß der kritische Rationalismus nicht zugleich eine Empfehlung ausspricht, gesellschaftliches Handeln allein auf solches Wissen zu gründen. Eine solche, dann „technokratische“ Anwendung empirischen Wissens dürfte schon daran scheitern, daß der Informationsgehalt dieser Aussagen prinzipiell zur Orientierung in konkreten Handlungssituationen nicht ausreicht (ALBERT 1975, S. 66). Die „Bedeutung der Ungewißheit, des Risikos und der Phantasie für die Lösung praktischer Probleme“ (ebd. S. 68) schließe eine vollständig durch Theorie aufklärbare Praxis aus. Es ist nicht leicht auszumachen, welche alternativen Positionen die Rede der „Einheit von Theorie und Praxis“ gegenüber dieser Skepsis gegen „holistische“ Versuche einer Änderung der Gesellschaft (POPPER 1971a) tatsächlich setzt. Zumindest bei HABERMAS hat es den Anschein, als sei die Dialektik von Theorie und Praxis auch nicht weiter geklärt als bis zur theoretischen Unterscheidung, aber nicht Vermittlung von theoretischen Diskursen, praktischer Aufklärung, Aktion und politischem Kampf (1971, S. 37). Mehr als den „möglichen“ emanzipatorischen Gehalt sozialwissenschaftlicher Erklärung kann auch seine Wissenschafts- und Erkenntnistheorie nicht versprechen (HABERMAS 1971, S. 39).

2.4.4. Die Einschätzung der Relation von *Theorie und „Geschichte“* bündelt noch einmal die kontroversen Aspekte der Diskussion. Die Prämisse kritischer Theorie war ja, erst wenn Erkenntnis die historisch-gesellschaftliche Konstitution der Daten und des erkennenden Subjekts reflektiere, verwirkliche sich nicht nur formale, sondern substantielle Vernunft. Die wissenschaftstheoretischen Konsequenzen dieser Einsicht sind indes nicht so deutlich, wie es für eine methodologische Diskussion erforderlich wäre.

Sowohl bei HABERMAS wie bei HORKHEIMER bedeutet diese Forderung für die Frage der *Gegenstandskonstitution* in den empirischen Sozialwissenschaften, daß die ‚objektiven‘, nämlich die in kritischer Theorie benennbaren Determinanten der gesellschaftlichen Situation in Rechnung zu stellen sind. Diese Determinanten sind zwar auch ‚geschichtlich‘, weil in gesellschaftlicher Praxis entstanden; als Ausgangspunkt der Erkenntnis ihres Gegenstandes sind diese Einsichten aber solange nicht überholbar, wie ihr Gegenstand noch in der je bestimmten ‚objektiven‘ Gestalt existiert (HORKHEIMER 1970, S. 49f.). Von Erkenntnisfortschritt als Veränderung des Wissens in der Zeit läßt sich deshalb sinnvoll nur für diejenigen Wissensbestände sprechen, die aufgrund empirischer Erhebungen die

Grundbestimmung in ihrer jeweiligen historischen Konkretion zeigen. Innerhalb des kritischen Rationalismus spielen solche Aspekte der Gegenstandskonstitution, die die Dialektik von Wesen und Erscheinung voraussetzen, keine Rolle. In ihrer Wissenschaftstheorie werden demgegenüber allein die Bedingungen beschrieben (z.B. ZETTERBERG 1973), die von der Prüfsituation her an die Konstitution des Gegenstands zu stellen sind.

Erkenntnistheoretisch meldet der kritische Rationalismus erhebliche Zweifel an, ob die mit der Unterscheidung von Wesen und Erscheinung verbundenen Annahmen gesichert sind. Die Reflexion des in die Geschichte eingebundenen erkennenden Subjekts, das in kritischer Theorie dieses Grundverhältnis nicht nur reflexiv durchschaut, sondern sich damit auch des Wesens gegen den Schein versichert, wird im kritischen Rationalismus nicht als Erkenntnisquelle besonderer Art qualifiziert. Die Bindung von Erkenntnis an Sprache etwa und die Eingrenzungen, die sich durch die Verflechtungen des empirischen Forschers in gesellschaftliche Situationen ergeben, werden deshalb nicht durch transzendente Überlegungen oder durch das Konstrukt „objektiver Parteilichkeit“ systematisch aufgehoben, sondern sollen im regulativen Prinzip der Kritik für das Geltungsproblem und in wissenschaftssoziologischen Untersuchungen empirisch aufgeheilt werden.

Die Geltung von Aussagen über die geschichtliche Realität, die Relation von *Theorie und Empirie* als Prüfsituation, ist im kritischen Rationalismus das Problem der Methodologie. „Wirklichkeit“, die methodologisch kontrollierbare „Erfahrung“, wird dann als eine der Instanzen eingeschätzt, die innerhalb einer kritizistischen Methodologie unentbehrlich sind. Kritische Theorie nimmt dieses Prüfproblem insofern auf, als sie einerseits darauf verweist, daß sich zwischen sozialwissenschaftlicher Theorie, Messung und Daten ein gesicherter Zusammenhang nur dann herstellen läßt, wenn er selbst als theoretisches Problem der adäquaten Primärtheoretisierung des Gegenstands diskutiert wird (vgl. CICOUREL 1974). Das wiederum sei ohne kritische Theorie nicht möglich.

Gesellschaftlich-historische Wirklichkeit ist schließlich Geltungsinstanz für *praktische Aussagen*, die sich dort in ihrer Wahrheit, d.h. Verwirklichung zeigen müssen. Kritischer Theorie ist dieser Zusammenhang soweit zugänglich, wie ihre Praxisdefinition reicht. Dabei ergeben sich je nach dem Diskussionsstand in der kritischen Theorie erkennbar divergente Einschätzungen. Im kritischen Rationalismus ist gesellschaftliche Praxis durch die Verknüpfung mit Spontaneität und Phantasie gegen die theoretisch mögliche Technologie gesichert und durch den ‚dezisionistischen‘ Charakter normativer Erörterungen noch weniger vollständig prognostisch-theoretisch aufklärbar. Seit kritische Theorie mit der ‚Dialektik der Aufklärung‘ das Vertrauen in die ‚historische Vernunft‘ verloren hat, kann sie gesellschaftliche Praxis aber auch nur noch ideologiekritisch begleiten, weder anleiten noch rechtfertigen.

3. Erziehungswissenschaft als kritische Theorie – Zur Rezeption des Positivismusstreits

Der Positivismusstreit zeigt auch in der Pädagogik die bekannten Positionen der Kontroverse. Erziehungswissenschaft nach dem Vorbild des kritischen Rationalismus hat sich dabei zunächst programmatisch präsentiert (BREZINKA 1971; RÖSSNER 1975) und in einigen Studien dann auch ihre Leistungsfähigkeit erprobt (HEID 1974; RÖSSNER 1977). Dabei bleibt die Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus unproblematisiert und

der eigene Ansatz wird gegen die Kritik mit den Argumenten verteidigt, die aus der Soziologiekontroverse bekannt sind. Es blieb W. BREZINKA vorbehalten, zusätzlich zu wissenschaftstheoretischen Argumenten die Fundierungsprobleme extensiv mit seinen politischen Bedenken „vom Standpunkt eines liberalen Konservatismus“ (1974, S. 6) zu verknüpfen⁶.

In der wissenschaftstheoretischen Diskussion zeigt sich aber, daß der kritische Rationalismus besonders für die Tradition der Pädagogik als Theorie einer Praxis wenig attraktiv war. Die Geltungskriterien für Reflexion am Standort der Verantwortung (vgl. FLITNER 1958, S. 26; MOLLENHAUER 1968, S. 69) waren im kritischen Rationalismus nicht so zu finden, wie sie in dieser Tradition eingeübt waren. Sie hatte ja ihren eigenen Status mit dem Konzept der Hermeneutik als moralisch-politische Wissenschaft definiert (vgl. FLITNER 1958; HERRMANN 1971). Hier lag eine Annäherung an den Typus der „Kritik“ nahe und HABERMAS' Unterscheidung der Wissenschaften nach „Erkenntnis“ und „Interesse“ zeichnete diese Annäherung vor: auch die geisteswissenschaftliche Pädagogik interpretierte sich nie vom „technischen“ Erkenntnisinteresse her, HABERMAS (1968, S. 178 ff.) präsentierte DILTHEY als einen wissenschaftstheoretischen Protagonisten einer dem praktischen Interesse verpflichteten Theorie und entwickelte sein eigenes Programm u. a. als Fortführung und Kritik des hermeneutischen Ansatzes. Kritische Erziehungswissenschaft wird so zu einem Versuch, die Tradition der Pädagogik zu wahren, und ihren spezifischen Erkenntnisanspruch für die Praxis auch gegen die Skepsis des kritischen Rationalismus zu sichern. Es ist deshalb von besonderem Interesse zu fragen, ob kritische Theorie, die ursprünglich ja nicht zur Begründung erzieherischer Handlungen und einer erziehungswissenschaftlichen kritischen Theorie entworfen war, für diese Zwecke rezipiert werden konnte, und ob es zugleich der kritischen Erziehungswissenschaft gelingt, die ungelösten methodologischen Fragen kritischer Theorie dabei weiter zu klären und somit den Anspruch des kritischen Rationalismus zu überbieten.

3.1. Kritische Erziehungswissenschaft und sozialwissenschaftliche Empirie

Gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird zunächst allgemein festgestellt, daß ihr methodischer Zugriff zur Wirklichkeit naiv (KLAFFKI 1971, S. 363) war und nicht beibehalten werden kann. Empirische Sozialforschung gewinnt deshalb auch für kritische Theorie der Erziehung an Bedeutung, sie wird aber zugleich, wie in kritischer Theorie, als eine ergänzungsbedürftige Stufe der Rationalität eingeführt. Zwar schätzen nur wenige Autoren ihre Leistungsfähigkeit so gering ein wie FEUERSTEIN, der meint, empirische Sozialforschung könne „in ihrer vorgenommenen Arbeitsteilung von Werten und Fakten nur sichtbar machen ... , was durch die Faktizität sozialer Lebenszusammenhänge ohnehin konstatierbar ist“ (1973, S. 32). KLAFFKI sieht „die Erforschung *vorfindlicher* Interaktionsprozesse und -strukturen ... als Klärung von Ausgangsbedingungen“ (1977, S. 32; Hervorhebung dort) zumindest noch als wissenschaftliches Problem, gibt aber dann der „Innovationsforschung“ bzw. „Handlungsforschung“ (ebd.) deutlich den Vorzug. Mit „Handlungsforschung“ sollen dann in jüngerer Zeit auch die älteren Versuche einer Verbindung praktisch orientierter, hermeneutischer Reflexion und empirischer Studien überwunden werden, wie sie programmatisch von LEMPERT (1971, S. 310 ff.),

6 Aber weder dafür noch für die neuerdings beliebte sozialdemokratische Mediatisierung eignet sich die Sozialphilosophie des kritischen Rationalismus. (vgl. SPINNER 1974, S. 233f.; ALBERT 1975, S. XIII f.; BRAUN 1976)

MOLLENHAUER (1966) und ZENKE (1972) vorgeschlagen wurden. In diesen Studien wurde die Verbindung empirischer Sozialforschung und praxisbezogener Reflexion noch nach dem Muster kritischer Theorie interpretiert: Gegenstandskonstitution, Themenwahl und Relevanzfragen empirischer Forschung werden von der konstitutiven Philosophie aus diskutiert – als die kritische Theorie dann rezipiert wird. In ihr werden dann auch „Sinn“- und Handlungsprobleme erörtert. Für Feststellungen über das, „was ist“, kommt empirische Sozialforschung zu ihrem Recht. Handlungsforschung wird dagegen als ein Vorhaben dargestellt, das die Limitationen empirischer Sozialforschung in Handlungsabsicht überwindet und für die Pädagogik Theorie und Praxis nach dem Muster der „Kritik“ adäquat aneinander bindet.

3.2. Das Normproblem in kritischer Erziehungswissenschaft

Bevor diese Übernahme kritischer Theorie in kritische Erziehungswissenschaft diskutiert werden kann, bleibt aber noch zu fragen, wie kritische Erziehungswissenschaft die Geltungsfragen von Normen rezipiert hat. Zunächst teilt sie die Abwehr gegen solche Wissenschaftstheorien, die die Differenz von Sein und Sollen scharf akzentuieren und die Möglichkeit ihrer Vermittlung skeptisch beurteilen. In kritischer Erziehungswissenschaft wird wie in kritischer Theorie die Vermittlung in die Reflexion der Praxis verlegt. Dieser Anspruch wird gleichfalls nach dem Muster kritischer Theorie durch Berufung auf die Tradition der Aufklärung behauptet. Dabei überschreitet erst MOLLENHAUER (1968, S. 66) die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dominante Interpretation der Aufklärung (WENIGER 1964; NIPKOW 1968), wenn er den Begriff der Emanzipation im Sinne der kritischen Theorie einführt (vgl. auch BLANKERTZ 1966). Ihm ist dabei noch methodologisch bewußt, daß dieser Begriff in seiner normativen Geltung nicht beliebig historisch zur Disposition gestellt werden kann (MOLLENHAUER 1968, S. 68). Dieses auch von kritischer Theorie beanspruchte, freilich (s.o.) methodologisch ja nicht eingelöste Postulat (vgl. auch KÖNIG 1975, S. 186 ff.), stellt KLAFFKI in seinen „Korrekturen an gewissen Schwächen bzw. Selbstmißverständnissen“ kritischer Theorie zur Disposition. Er hält es – mit THEUNISSEN – innerhalb kritischer Erziehungswissenschaft für möglich, „die Abhängigkeit auch ihrer obersten Prinzipien von faktischer Geschichte“ (THEUNISSEN 1969, S. 39; zit. bei KLAFFKI 1977, S. 15, Anm. 5) einzuräumen. Die Konsequenzen solcher „Korrekturen“ waren indes der kritischen Theorie schon bewußt; geschieht doch dieses Zugeständnis „um den Preis eines Historismus, der mindestens das emanzipatorische Erkenntnisinteresse an zufälligen geschichtlichen Konstellationen festmacht und somit der Selbstreflexion die Möglichkeit einer Begründung ihres Geltungsanspruchs relativistisch nimmt“ (HABERMAS 1971, S. 21).

3.3. Probleme einer praktischen Theorie

Während einige Vertreter kritischer Erziehungswissenschaft so noch die Ziele methodologischer Anstrengungen kritischer Theorie unterbieten, überschreiten sie andererseits in der Handlungsforschung die methodologischen Grenzen einer praktischen Theorie, die HABERMAS noch deutlich gesehen hatte. Seine Forderung, auch in Aufklärungsprozessen nach dem Muster des therapeutischen Diskurses die notwendigen „Disziplinierungen“ (HABERMAS 1971, S. 18) nicht zu vernachlässigen, scheinen in manchen Handlungsforschungsansätzen ebenso ignoriert zu werden wie seine Feststellung, daß auch in den Sozialwissenschaften „eine unkontrollierte Veränderung des Feldes mit der gleichzeitigen Erhebung von Daten im Feld unvereinbar ist“ (ebd.). Damit hatte er daran erinnert, daß

gerade in Handlungsabsicht die Differenz von „Lebenspraxis“ und „Forschungspraxis“ (HABERMAS 1973, S. 397) nicht verwischt werden dürfe, ohne auch noch die Leistungsfähigkeit von Theorie einzubüßen (vgl. auch HABERMAS 1971, S. 39) und die Organisation von Aufklärung zu gefährden.

In der kritischen Erziehungswissenschaft dagegen werden zuweilen die theoretisch notwendigen Kriterien aus Gründen praktisch-normativer Erfordernisse in ihrer Geltung bestritten. Die „Verstümmelung pädagogischer Erkenntnismöglichkeiten“ in der empirischen Sozialforschung, die dann mit dem kritischen Rationalismus ineingesetzt wird, gilt als „*moralisch* anfechtbar“ (CLAUSSEN 1975, S. 714, Hervorhebung dort) und mit Verstümmelung zielt der Autor gegen die methodologisch geforderte „Parzellierung der *de facto* interdependenten Ebenen der Wissenschafts- und Gegenstandstheorie sowie des konkreten Handlungszusammenhangs“ (ebd.). Forschungsstrategien werden dann nicht nach dem möglichen Erkenntnisgewinn, sondern nach lebenspraktischen Kriterien bewertet (vgl. KLAFFKI 1977, S. 25f.; BLANKERTZ/GRUSCHKA 1975, S. 684), die insgesamt darauf zielen, daß beim Einsatz und der Wahl der Forschungsinstrumente die Ziele pädagogischen Handelns nicht beeinträchtigt werden dürfen. Zwar wird von einigen Autoren eingeräumt, daß auch die Absicht, wechselseitige Lernprozesse bei Forschern und Betroffenen durch den Forschungsprozeß zu fördern (KUTSCHA 1974, S. 67), in Erkenntnisabsicht eine „Objektivierung“ des Forschungsgegenstands nicht vermeiden lasse. Aber diese ja auch in empirischer Sozialforschung nur für den Prozeß der Erkenntnisgewinnung geforderte Subjekt-Objekt-Differenzierung ist dann gleich wieder in „qualitativ unterschiedliche(n) Formen von Objektivierung“ (KLAFFKI 1977, S. 26) interpretiert. Auch die Kriterien von Objektivität, Validität und Reliabilität werden als Geltungskriterien modifiziert (MOSER 1975, S. 117ff.; KLAFFKI 1977, S. 26), in der Erwartung, Forschung brauche dabei nicht „etwa an wissenschaftlicher Strenge zu verlieren“ (KLAFFKI 1977, S. 26).

Die darin sich zeigende wechselseitige Kritik und die Gleichsetzung von Methodologien theoretischer und praktischer Wissenschaften ist nicht nur „sinnlos“ (HAEUBLER 1975, S. 675); damit werden auch die in kritischer Theorie festgehaltenen Unterscheidungen der Geltungskriterien aufgegeben und durch „undurchsichtig bleibende Erkenntnisprozeduren“ (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1975, S. 687) ersetzt, die die Problematik einer Methodologie praktischer Theorie verdecken. Während man Handlungsforschung deshalb wohl mit Recht als „methodologisch irrelevant“ (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977, S. 8) und erzieherischer Praxis nicht sonderlich förderlich (SCHREINER 1976, S. 66) einschätzen kann⁷, verdienen diejenigen Überlegungen weitere Bearbeitung, in denen – in der Tradition kritischer Theorie – gefragt wird, wie denn das von HABERMAS ja nur im Sinne einer „Proto-Soziologie“ (1973, S. 398f., Anm. 47) gelöste Problem der „Objektivität“ der Gegenstandskonstitution in einer praktischen Theorie (vgl. BECK 1974) auch für die Erziehungswissenschaft sich lösen läßt (FEUERSTEIN 1973)⁸. An

7 Handlungsforschung wird mittlerweile als Kompensat der Arbeitssituation der pädagogischen Intelligenz gedeutet. (KARL 1977)

8 Mir scheint auch, mit WULF (1977, S. 129), bei FEUERSTEIN noch nicht methodologisch-objektiv eingelöst, wie die Interpretation die soziale Objektivität von Sinn darstellen und zugleich von Ideologie unterscheiden will. „Objektives Sinnverstehen“ gibt schon als Begriff zu Mißdeutungen Anlaß. Der bei FEUERSTEIN von BLANKERTZ im Vorwort gerühmte Vorschlag bezieht sich auf eine emanzipatorisch orientierte Planungstheorie, die den methodologischen Anspruch ja wohl nicht tragen kann.

MOLLENHAUERS Versuch zeigt sich dabei zugleich die Problematik, die sich mit der Anbindung an kritische Theorie ergibt, wenn er gegen andere Rezeptionen der kritischen Theorie, z.B. des marxistischen Erbes, zunächst erst die Differenz politischen und pädagogischen Handelns herausstellen muß (MOLLENHAUER 1972, S. 12 f.). Im Anschluß an den Anspruch kritischer Theorie, Gesellschaft unter dem Anspruch ihrer Veränderung zu begreifen, schwankt eine solche fundierende Sozialphilosophie der Erziehung offenkundig zwischen zwei Polen: Sie kann Erziehung unter dem Aspekt ihrer gesellschaftlichen Abhängigkeit thematisieren, wie es die „Politische Ökonomie des Bildungswesens“ versuchte, oder – um die pädagogischen Handlungsmöglichkeiten zu behalten – Gesellschaft unter dem Aspekt ihrer erzieherischen Gestaltung, wie MOLLENHAUER in der fortentwickelten Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik argumentiert. Die wissenschaftstheoretische Analyse hat in jedem Fall gezeigt, daß eine solche Erziehungsphilosophie ohne sozialwissenschaftliche Empirie leer bleibt. Kritische Theorie hat auch in ihren erziehungswissenschaftlichen Rezeptionen bisher weiterhin nicht zuverlässig aufweisen können, daß unter diesem praktischen Anspruch die Kriterien empirischer Forschung disponibel werden, und sie hat, auch in kritischer Erziehungswissenschaft noch nicht weiter geklärt, wie die Rechtfertigung von Normen und die Verknüpfung von Theorie und Praxis anders gelingen kann als in den nach eigenem Eingeständnis problematischen Lösungen kritischer Theorie.

4. Die Bedeutung von Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie für Theorieentwicklung und Theorienvergleich

Das Ergebnis der wissenschaftsgeschichtlichen Fallstudie zeigt bisher, daß kritische Erziehungswissenschaft die Positionen der „Kritik“ im Positivismus kaum weiterentwickelt hat, ja in manchen Aspekten sogar hinter der Problemdefinition der kritischen Theorie zurückgeblieben ist. In den Bahnen des Positivismusstreits befangen, sind zudem einige immanente Kritiken des kritischen Rationalismus unbeachtet geblieben. So scheint z.B. BREZINKAS Einschätzung der deontischen Logik (HILGENHEGER 1971), allgemeiner: der Bedingungen normativer Erörterungen (KÖNIG 1975) der Korrektur zugänglich und bedürftig. Auch der Vorschlag von STRASSER (1972), sich mit der resignativen Lösung für die „Vielfalt und Einheit des pädagogischen Wissens“ (BREZINKA 1971, S. 209 ff.) nicht zufriedenzugeben, sondern praktische Wissenschaft als ein „Forum“ (STRASSER 1972, S. 684) zu interpretieren, auf dem ihre Handlungsprobleme in methodischer Disziplinierung erörtert werden könnten, wurde nicht weiter diskutiert. STRASSERS Lösung zeichnet aus, daß er sich nüchtern auf die reflexiven Chancen begrenzt (S. 680 f.) und nicht den ‚nur‘ reflexiven Charakter von Theorie beklagt, wie es bei MOSER (1972, S. 650 f.) und z. Zt. in der Diskussion des curricularen Legitimationsproblems geschieht. Dort werden Fragen der Methodologie von Normproblemen an der zu engen Verknüpfung mit der Organisationsfrage praktizistisch verkürzt bewertet (STAUDTE/UHLE 1977).

Insgesamt sind damit aber nur immanente Verbesserungen angesprochen, die die Stärke des kritischen Rationalismus im Bereich empirischen Wissens unberührt lassen. Mit der wissenschaftsgeschichtlichen ‚Wende‘ seit KUHN (1967) scheint aber genau diese Stärke erschüttert. Für die Erziehungswissenschaft könnte das bedeuten, daß BREZINKAS

Konzeption, die den kritischen Rationalismus quasi noch im Stadium der Vor-KUHN-schen-Unschuld rezipierte, auch in dieser Hinsicht zur Disposition steht⁹.

4.1. Wissenschaftsgeschichtliche Kritik der Wissenschaftstheorie

Abseits von der in der Erziehungswissenschaft dominierenden Kontroverse hat sich nämlich in jüngerer Zeit „der wissenschaftstheoretische Weltgeist weder an das Frankfurter und Heidelberger Programm gehalten noch auch an das der Kritischen Rationalisten, sondern sich bereits 1962 in seinem neuen Stammland, den Vereinigten Staaten, eine neue und für viele verwirrende Gestalt gegeben“ (ZIMMERLI 1975, S. 347), die im wissenschaftsgeschichtlichen Konzept von THOMAS S. KUHN (1962, dt. 1967) „eine der hitzigsten metawissenschaftlichen Debatten des Jahrhunderts“ (ebd.) auslöste. KUHNs Analyse hat u.a. deswegen eine solche wissenschaftstheoretische Bedeutung gewinnen können, weil sie auch der an die Forschungspraxis vermeintlich enger gebundenen Wissenschaftstheorie POPPERS Unzulänglichkeiten nachwies, die angeblich nicht mehr methodologisch zu beheben waren. Hier kann es nicht um eine detaillierte Rekonstruktion dieser Kontroverse gehen (vgl. LAKATOS/MUSGRAVE 1974; SPINNER 1974; DIEDERICH 1974; STRÖKER 1976), sondern allein um die Frage, ob tatsächlich Wissenschaftstheorie sich in Geschichte und Soziologie der Wissenschaft aufgelöst hat.

Diese Ansicht scheint KUHNs Analyse der „Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ nahezulegen. KUHN hatte zeigen können, daß sich auch in den als Modell beanspruchten Natur-Wissenschaften keineswegs das von POPPER beschriebene Bild des Fortschritts der Erkenntnis finden läßt: KUHN sah kaum irgendwo in der Wissenschaftsgeschichte kühn spekulierende Forscher am Werk, die weitreichende Hypothesen entwickeln und strengen Prüfungen zuführen, sie nach der Falsifikation an einem als gültig akzeptierten Basissatz endgültig verwerfen und umgehend neue Hypothesen bilden. KUHNs Beobachtung war vielmehr, daß Wissenschaftler lange, zäh und auch gegen „Anomalien“ im Sinne der Theorie an ihren einmal gewählten Theorien festhalten; daß sich neue Theorien nur mühsam, und sicherlich nicht rational, sondern häufig nur deswegen durchsetzen, weil – nach einem Wort von MAX BORN – ihre Gegner aussterben. Es ist die Interpretation dieser Phänomene, die seine Studie dann wissenschaftstheoretisch brisant werden ließ.

Die zentrale Rolle in KUHNs Erklärungsmodell spielt das Konzept des „Paradigma“ (KUHN 1967, S. 68 ff.) bzw. „Disziplinären Matrix“ (KUHN 1972, S. 294 ff.), wie KUHN seinen leitenden Begriff auf die Kritik (vgl. MASTERMAN 1974) hin präzierte. Dessen Elemente sind: (1) Symbolische Verallgemeinerungen, d.h. Definitionen und Gesetze; (2) Modelle, wie er zunächst vorgeschlagen hatte: metaphysische Paradigmata, auf die der Wissenschaftler vertraut und von denen er in Fragestellung und Argumentation quasi gläubig ausgeht; (3) Werte, normative Standards, die die Wissenschaftlergemeinschaft bei der Konstruktion von Experimenten/Beobachtungen für die Prüfung von Sätzen zugrundelegt und (4) Exempel der Problemlösung, wie sie dem Wissenschaftler in seiner Ausbildung, etwa in Lehrbüchern geboten werden (KUHN 1972, S. 294 ff.). Mit diesen Elementen werden von KUHN einerseits Wissenschaft und Vorwissenschaft (vorparadigmatische Phase) unterschieden und zugleich die Bedingungen benannt, die den Forschungsprozeß steuern. In Phasen „normaler Wissenschaft“ wird diese „Matrix“, deren kognitive und soziale Elemente durch die Wissenschaftlergemeinschaft Geltung gewinnen, selbst nicht problematisiert. Die Forscher arbeiten allein an der Erprobung wie Bestätigung und Präzisierung ihrer Annahmen. Erst in einer Krise verliert die Matrix

9 BREZINKAS Literaturverzeichnis kommt ohne KUHN, LAKATOS/MUSGRAVE und den FEYERABEND der anarchistischen Erkenntnistheorie aus, die im Original alle vor 1971 bereits vorlagen. Auch TSCHAMLER (1977) läßt diese Änderungen in seinem Einführungsband, anders als eine im gleichen Verlag zum gleichen Thema für die Soziologie veröffentlichte Arbeit von GIESEN/SCHMID (1976), unverständlicherweise unberücksichtigt, von unerläuterten wenigen Nennungen im Literaturverzeichnis abgesehen.

ihre handlungsorientierende, problemlösende Funktion und wird schließlich in einem *gestalt switch* (KUHN) durch ein neues Paradigma überwunden und ersetzt („wissenschaftliche Revolution“). Irritierend für die Wissenschaftstheoretiker war nicht nur, daß dieser Paradigmenwechsel als ein Prozeß der Überredung, der sozialen Macht erklärt wird; dieser Wechsel entzieht sich auch der rationalen Diskussion, weil nach KUHN die Vertreter der konträren Positionen nicht in einer gemeinsamen Sprache über die von ihnen bearbeiteten Phänomene sprechen können. Unterschiedliche Paradigmata konstituieren nämlich durch eine jeweils andere Weise der Wahrnehmung auch eine jeweils andere „Welt“ und damit „Inkommensurabilität“ der Paradigmata; und zugleich mit dem Paradigma formulieren sie auch nicht kommensurable Werte und Prüfkriterien (KUHN 1972, S. 305).

4.2. Die Historisierung des kritischen Rationalismus

In einer Fortentwicklung des kritischen Rationalismus haben seine Vertreter auf diese Kritik reagiert. Dabei geht es ihnen nicht darum, die Wirkung nicht-methodologischer Bedingungen auf die Wissenschaft zu leugnen. Aber sie halten diese Bedingungen unter der Perspektive der Geltung des Wissens für akzidentell, und sehen sich deshalb vor der Aufgabe, die von KUHN beschriebenen Phänomene, die sie nicht bestreiten (POPPER 1974), einer methodologischen Erklärung zuzuführen.

4.2.1. Rationale Rekonstruktion der Theorieentwicklung

In diesen Korrekturen des „naiven Fallibilismus“ (LAKATOS 1974, S. 65) wird zunächst POPPERS Einschätzung der Funktion von falsifizierenden Hypothesen („Basissätzen“) für den Prozeß der Prüfung von Theorien modifiziert.

LAKATOS (1975, S. 97ff.) zeigt, daß diese Hypothesen keinen unproblematischen „empirischen“ Status haben, sondern ebenfalls theoretisch präformiert sind. Diese methodologisch präformierten „Daten“ werden dann in der Prüfsituation mit Theorien konfrontiert. In dieser Situation können sowohl die Theorie wie die „Erfahrung“ einzeln oder zusammen zur Diskussion stehen (SPINNER 1974, S. 157). POPPERS monotheoretisches Prüfmodell vereinfache, so LAKATOS, diese Situation. Es gehe nicht um eine „endgültige“ Entscheidung über eine Theorie (POPPER 1971, S. 214), sondern um Theorienkonkurrenz „zwischen einer interpretativen Theorie, die die Tatsachen“ bietet und einer explanatorischen Theorie, die sie erklärt (LAKATOS 1975, S. 103).

Auch für das Festhalten an einer Theorie bei widersprechenden Daten bietet LAKATOS eine infratheoretische, rationale Erklärung, indem er den Theoriebegriff zu „Forschungsprogrammen“ ändert (LAKATOS 1974, S. 69; 1975, S. 109).

„Forschungsprogramme“ bestehen aus einem harten „Kern“, der „negativen Heuristik“ und aus weiteren Hypothesen, der „positiven Heuristik“, die allein zur Überprüfung, Bestätigung und Verteidigung des Kerns bearbeitet wird, so daß man insofern auch für „normale“ Wissenschaft sinnvoll von Erkenntnisfortschritt sprechen kann. In dieser Differenzierung wird der bei KUHN vermeintlich nur sozial erklärbare selbstkonfirmative Grundzug der Theorieentwicklung rational erklärbar: Erstens enthält, so LAKATOS, der harte Kern so viele fruchtbare Annahmen, daß der Forscher lange Zeit damit beschäftigt ist, sie zu prüfen und überhaupt erst zu entdecken; zweitens aber sei es schwierig, einen kreativen und begabten Forscher zu zwingen, nicht nur die hilfsweise verwendeten Erklärungen der positiven Heuristik, sondern auch den harten Kern aufzugeben (LAKATOS 1974, S. 80). Es gibt also keine „mobpsychologischen“ (LAKATOS 1974a, S. 172) Gründe für das Festhalten an der Theorie, sondern den Zwang, den Reichtum der Theorie auszuschöpfen.

Methodologisch ist damit der POPPERSche Falsifikationismus auch insofern aufgegeben, als für die Prüfsituation die Gleichwertigkeit und Unverzichtbarkeit von Falsifikation und Exhaustion akzeptiert wird (SPINNER 1974, S. 157). Die Annahme der Exhaustion bedeutet methodologisch, daß eine jede empirische Wissenschaft ohne das methodologische Zugeständnis auf nicht erklärbare störende

Bedingungen zurückgreifen zu können, ohne dadurch die Geltung der Theorie zu beeinträchtigen, schon im Ansatz in ihren Erklärungsmöglichkeiten erschöpft ist¹⁰.

In der Frage der Inkommensurabilität, die von FEYERABEND (1976, S. 310f., 370f., 385f.) noch erheblich verschärft wird, ist zunächst fraglich, ob nicht schon KUHN durch die Annahme von „Übersetzungsverfahren“ (1972, S. 305) oder FEYERABENDS „Brückentheorien“ (FEYERABEND 1976, S. 344f.) zeigen, daß das Problem nicht präzise formuliert ist (SPINNER 1974, S. 86; vgl. auch KRÜGER 1974; SCHEFFLER 1974). Wenn mit Inkommensurabilität aber Inkompatibilität gemeint ist (STRÖKER 1976, S. 51), kann sich das Problem nur mehr auf den Vergleich von Theoriekernen beziehen¹¹.

Trotz dieser gravierenden Korrekturen bleiben aber zumindest zwei Probleme ungelöst: (a) Wie läßt sich bei den gegebenen Chancen der Verteidigung eines Forschungsprogramms noch definitiv über den Wert von Theorien entscheiden? (b) Wie ist die Annahme bzw. der Wechsel von Theoriekernen erklärbar? An beiden Stellen tritt für LAKATOS die Wissenschaftsgeschichte in ihr Recht.

4.2.2. „Interne“ Wissenschaftsgeschichte als Theorieprüfung und Theorienvergleich

Für das erste Problem lautet die von LAKATOS vorgeschlagene Antwort im Kern: in einer Prüfsituation und aktuell entzieht sich jede Theorie ihrer definitiven Verwerfung. Erst in einem wissenschaftsgeschichtlichen Vergleich ihrer Leistungsfähigkeit läßt sich *nachträglich* ihr Wert feststellen¹². Diese *interne* Wissenschaftsgeschichte, eine „rationale Rekonstruktion“ der Theorieentwicklung, befragt Theorien(n) nach ihrer „progressiven“ bzw. „degenerativen“ Problemlösungsfähigkeit (LAKATOS 1975, S. 111). Vereinfacht: Ob die Theorie einen theoretischen Überschußgehalt gegenüber ihrem empirischen aufweist, d.h. ob sie empirische Befunde prognostizieren kann, oder ob sie sie nur nachträglich erklärt, entscheidet über ihren Wert. LAKATOS geht davon aus, daß jede Theorie nachträglich ohne Mühe alle Entdeckungen mit ihren Annahmen versöhnen kann; daß also erst eine Rekonstruktion ihren Wert ausweist.

Beim zweiten Problem stellt sich für den pluralistischen Fallibilismus die Aufgabe, die Methodologie des bisher ausgesparten „Entdeckungszusammenhangs“ doch zum Objekt wissenschaftstheoretischer Überlegungen zu machen. Sonst bliebe ja der Vergleich von Theoriekernen, konkurrierenden „Supertheorien“ (SPINNER 1974, S. 113) nach dem Muster der Paradigmata aus der rationalen Diskussion ausgespart. Eine vorerst vorläufige Antwort besteht darin, Theorienvergleich, Theorienwechsel und den Entdeckungszusammenhang neuer Theorien als eine „Relation zwischen Ausgangs- oder Vorgängertheorien, Nachfolgertheorien und heuristischen Prinzipien (theorieerzeugenden Theorien oder Metatheorien)“ (SPINNER 1974, S. 177) aufzufassen und nach formalen, logischen und

10 KÖNIG (1975, Bd. II, S. 148ff., 155 u.ö.) hat schon diesen von DINGLER eingeführten, bei HOLZKAMP (1968) weiterentwickelten Begriff erwähnt. Seine Einschätzung, damit sei die methodologische Stringenz der Prüfkriterien zu Gunsten sozialer aufgehoben, übergeht aber HOLZKAMPS Konzept der „Belastetheit“ (HOLZKAMP 1968, S. 135ff.), in dem methodologisch über die Zulässigkeit von Exhaustion diskutiert werden kann.

11 Eine formalistische Lösung des Problems auch bei STEGMÜLLER (1973).

12 FEYERABEND (1976, S. 288) hält u.a. wegen der nur nachträglich konstatierbaren Rationalität auch LAKATOS' Rettungsversuch der Wissenschaftstheorie für unzureichend und plädiert für „anything goes“. Zur Kritik dieses in seinen Konsequenzen rigiden Vorschlags (ALBERT 1975, S. 210).

empirischen Komponenten zu analysieren. In den empirischen Komponenten sei dann die Wissenschaftsgeschichte und -soziologie für die „Logik der Entdeckung“ wissenschaftstheoretisch von Bedeutung. Hier zeigt sich, daß die immer stärkere Akzentuierung des Theorieprimats auch das Alltagswissen als mehr oder minder „theoriehaltig“ interpretieren muß und als Quelle für rationale Problemformulierung ernstnimmt. Aber auch an dieser Stelle sagt die Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus über diesen Transformationsprozeß von Alltagswissen in prüfbare Theorie noch nicht mehr aus als die Forderung, daß solche Alltagstheorien, sollen sie Geltung beanspruchen können, Prüfverfahren zuzuführen sind. Durch die Zugeständnisse im Prüfverfahren ist aber zugleich die besonders für die sich erst entwickelnden Sozialwissenschaften rigide Fassung des Falsifikationismus erheblich entschärft. Auch sie gewinnen Zeit zur Entfaltung und Verbesserung ihrer Annahmen.

4.3. Wissenschaftstheorie und „externe“ Wissenschaftsgeschichte

Damit die Kontakte zwischen Wissenschaftstheorie und Geschichte und Soziologie der Wissenschaft so eng werden, daß ihre Verbindung auch Relevanz für die Wissenschaftstheorie erwarten läßt, muß diese „externe“ Geschichte und die Wissenschaftssoziologie selbst eine qualitativ neue Gestalt gewinnen.

Die ältere *black-boxism*-Wissenschaftssoziologie (WHITLEY 1972), wie sie in der Soziologie seit den 1950er Jahren relativ etabliert ist (vgl. COLE/ZUCKERMAN 1975; WEINGART 1972, S. 26f.), erfüllt diese Zwecke so wenig wie die ältere Wissenschaftsgeschichte (KUHN 1968). Während letztere in KUHNs Analyse selbst ein Beispiel für den Wandel bietet, scheint die neuere Wissenschaftssoziologie noch im Programmstadium. Sie kann zwar an der älteren kritisieren, sie orientiere sich zu sehr an den Fragestellungen der allgemeinen Soziologie, klammere aber die interne Struktur der Wissenschaft aus bzw. setze sie als intakt voraus. Auch die Relation von Wissenschaft und Gesellschaft werde nur aus der Perspektive einer etablierten Wissenschaft und ihrer Kriterien betrachtet (vgl. z. B. BEN-DAVID 1972). Diese Wissenschaftssoziologie, so die Kritik weiter, arbeite zudem nur mit groben Indikatoren für wissenschaftliches Wachstum (z. B. Publikationsraten, Personalstellen, Institutionen, Forschungsmittel) oder die konstitutiven Bedingungen der Gründung und Dauer von Wissenschaftlergemeinschaften (Erhebung von Konsens/Dissens über leitende Werte); sie gehe andererseits auch bei der Analyse der Wissenschaftlergemeinschaft selbst (Rollenstruktur, Ausdifferenzierung von Rollen) und der steuernden Imperative des Wissenschaftssystems (Normen, Belohnungen, Reputationskriterium, Politik) nicht von den kognitiven Aspekten der Wissenschaft aus.

Diese Kritik könnte den Eindruck erwecken, solche Wissenschaftssoziologie sei für die Analyse der Einzelwissenschaften, etwa der Pädagogik, ohne großen Nutzen – das wäre vorschnell geurteilt. Einerseits zeigt ein Blick etwa in die Soziologie der Soziologen (VON MERVELDT 1974), daß gerade solche Disziplinen, deren Theoriestatus wissenschaftstheoretisch problematisch ist, aus diesen Analysen erheblich lernen können. Und für die Erziehungswissenschaft ist solch deskriptives und sozialgeschichtlich erklärendes Wissen dringendes Desiderat. Aber diese Untersuchungen bleiben, bezogen auf die Wissenschaftstheorie, Vorarbeiten.

Die in der Kritik intendierte Erweiterung der Wissenschaftssoziologie und eine theoretisch vergleichbar orientierte Wissenschaftsgeschichte nimmt dagegen den Aspekt der Theoriegenese und der Theorieverwertung intensiver auf und erweitert so den Wissenschaftsbegriff ins Soziale. Gegenwärtig noch vorwiegend programmatisch, soll es in Zukunft darum gehen, die Erzeugung von Wissensbeständen und Argumentationsweisen, die Geltung von Prüfkriterien und Standards, die Bedingungen der Weltbildkonstitution und von Kommunikationsprozessen etwa mit Überlegungen aus der kognitiven Psychologie (KLIMA 1974), der Wissenssoziologie (HARRE 1976) oder der Informationstheorie (NOWOTNY 1975) plausibler und wissenschaftsnäher zu erklären. Auch die Vermittlung

gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Verhaltensweisen und Erwartungen soll über wissenschaftliche Institutionen (WEINGART 1974, S. 22), Gruppen (WHITLEY 1974) oder Argumentationsmuster (BÖHME 1974) auch soziologisch stichhaltiger analysiert werden als in den vergleichbaren älteren, zumeist marxistisch orientierten Analysen, die mit der Annahme einer (relativ) bruchlosen Vermittlung sozialer in kognitiver Faktoren gearbeitet haben. Auch das Problem der Steuerung wissenschaftlicher Disziplinen, ihre Rezeptivität bzw. Resistenz gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen (KLIMA 1974; VAN DEN DAELE/WEINGART 1975) scheint ohne eine Analyse der kognitiven Struktur der Disziplinen, etwa ihres theoretischen Reifegrades (vgl. die „Finalisierungsthese“: BÖHME/VAN DEN DAELE/KROHN 1974; 1976, S. 277) gar nicht erörtert werden zu können. Unter dem letztgenannten Aspekt ist fraglich, wann die Erziehungswissenschaft den Status des staatlichen oder gruppenspezifischen Ideologielieferanten verlassen hat.

Diese wenigen Hinweise zeigen schon, daß Wissenschaftssoziologie und -geschichte nicht nur die auch im kritischen Rationalismus zugestandene „Trivialität“ beschreiben, daß soziale und kulturelle Faktoren, Randbedingungen, aber nicht konstitutive Aspekte der Theorieentwicklung seien. Für *Geltungsprobleme* von Aussagen ist die wissenschaftstheoretische Analyse selbstverständlich unentbehrlich; gerade dann, wenn Fragen des Entdeckungszusammenhangs und der Verwertung von Wissen erörtert werden, sind sie aber ohne die begleitende wissenschaftssoziologische Analyse leer und nicht an den gegenwärtig dominierenden Aspekten wissenschaftlicher Entwicklung angesichts der „Explosion“ des Wissens und gesellschaftlicher Steuerung der Wissenschaft orientiert. Ohne einen wissenschaftstheoretisch fundierten Wissenschaftsbegriff stehen soziologische und historische Analysen allerdings immer in der besonders für die Sozialwissenschaften gravierenden Gefahr, eine alternativenlose Wissenssoziologie des totalen Ideologieverdachts zu stützen und Wissenschaftsentwicklung faktisch kriterienlos zu analysieren (MÜNCH 1974, S. 705).

5. Forschungsfragen zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Auf der Grundlage der wissenschaftsgeschichtlichen Fallstudie und des Berichts über die wissenschaftstheoretische Diskussion können nunmehr begründete Forschungsfragen für die Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik entwickelt werden. Damit soll zugleich gezeigt werden, welchen Beitrag historische Rekonstruktionen innerhalb der Pädagogik als einer praktischen Theorie bieten können. Dies kann hier verständlicherweise nur an einigen, durchaus nicht vollständigen Hinweisen geschehen.

5.1. Die Bedeutung der Wissenschaftsgeschichte in einer praktischen Theorie

Die Wissenschaftsgeschichte ist zunächst zu entlasten von zu weitgehenden Erwartungen im Sinne einer „Disziplinierung“ der Fragestellungen (LEPENIES 1975, S. 340). In einer Abgrenzung der wissenschaftssoziologischen Perspektive von „interner“ Geschichte der Wissenschaft einerseits und in der Bestimmung ihres Verhältnisses zur Wissenschaftstheorie und Sozialphilosophie andererseits, werden hier diese Fragestellungen erläutert.

Rationale Rekonstruktionen der Wissenschaftsgeschichte thematisieren den *internen* Aspekt, die Geltungsfrage des Wissens. Sie sind insofern auf eine philosophisch, d.h.

erkenntnistheoretisch begründete Wissenschaftstheorie angewiesen, in der das Kriterium rationaler Rekonstruktion eingeführt wird, damit sie nicht dem Gegenstand „Wissenschaft“ gegenüber affirmativ bleibt. Dieses Rationalitätskriterium ist selbst nicht ungeschichtlich. Darin drückt sich aus, daß das Postulat, Wissenschaft habe „wahre“ Aussagen zu erarbeiten, an historisch unterschiedliche Konkretisierungen gebunden wurde. Das zeigt sich etwa an den Veränderungen des Falsifizierbarkeitskriteriums von POPPER bis zum pluralistischen Fallibilismus. Zwischen kritischen Rationalisten und ihren Kontrahenten ist an dieser Stelle kontrovers, ob sich die im Fallibilismus vorgeschlagenen Kriterien zusätzlich transzendentalhermeneutisch bzw. -pragmatisch rechtfertigen lassen. Da es nicht den Anschein hat, als werde von einer der beiden Seiten das Prinzip der Kritik suspendiert, scheinen mir wissenschaftsgeschichtliche Untersuchungen als interne Rekonstruktionen möglich, auch bevor sich der Streit zugunsten eines der beiden Lager (oder eines dritten) entschieden hat¹³. Interne Wissenschaftsgeschichte, wie immer wissenschaftstheoretisch geleitet, kann – nimmt man Metaethik als Quelle der Kriterien normativer Aussagen parallel hinzu¹⁴ – einer praktischen Theorie also vermitteln, wieweit sie auf wahre und rechtfertigungsfähige bzw. falsche und nicht gerechtfertigte Aussagen sich stützt.

Wissenschaftsgeschichte als Rekonstruktion ihrer *externen*, sozialen Dimensionen kann demgegenüber zeigen, welchen innerwissenschaftlichen Strukturen und außerwissenschaftlichen gesellschaftlichen Determinanten falsches Wissen bzw. ideologische Aussagen ihre Genese und „soziale Geltung“ verdanken. Auch sie bedarf also der Wissenschaftstheorie, um eine Aussage als nicht mehr methodologisch-logisch begründet vor weiteren Erklärungen überhaupt qualifizieren zu können. Externe Wissenschaftsgeschichte kann darüber hinaus die gesellschaftliche Verflechtung von Wissenschaft und ihren Abnehmern diskutieren. Dabei ist die Konzeptualisierung der Vermittlungsebenen problematisch und bedarf der Reflexion innerhalb der Wissenschaftssoziologie und empirischen Wissenschaftsforschung (vgl. SPIEGEL-RÖSING 1973). Soweit solche externe Wissenschaftsgeschichte nicht informationsarm oder nur denunzierend arbeiten will, ist es eine Minimalforderung, daß diese Vermittlung auch methodisch gesichert aufgewiesen wird. Der bloße Ideologieverdacht unter Berufung auf die gesellschaftliche Totalität verspricht dies so wenig, wie die unkritische Berufung auf die Autonomie der Wissenschaft, deren Verflechtung mit „Gesellschaft“ negieren kann. Für eine praktische Theorie muß in jedem Fall diskutierbar werden, welche wissenschaftlichen Arbeitsformen (z.B. Institutionen, Argumentationsweisen, Traditionen der Problemdefinition, Gratifikationsmuster) und gesellschaftliche Determinanten die praktische Verwertung von Wissenschaft fördern bzw. hemmen.

Die hier angedeuteten Möglichkeiten wissenschaftsgeschichtlicher Studien haben eine Qualität historischer Forschung ausgespart, die in der Tradition der Selbstrechtfertigung

13 Die im kritischen Rationalismus allein zurückgewiesenen „Letztbegründungen“ scheinen aber nicht ernsthaft vertreten zu werden (vgl. ALBERT 1975, S. 196ff.); nur eine „objektivistische“ Fehlinterpretation könnte behaupten, marxistische Erkenntnistheorie zeichne sich dadurch aus.

14 In der Dialektik „faktischer“ und „normativer“ Genesen wird Geschichte auch für die Geltungsfrage von Normen in der Erlanger Schule wichtig (vgl. LORENZEN/SCHWEMMER 1975, S. 280ff.; KÖNIG 1975, Bd. II, S. 187f.). Das Problem der Begründung des noologischen Prinzips, von dem aus normative Genesen erst ihren Wert gewinnen, bleibt bestehen; in der Metaethik ist deshalb auch in der Erlanger Schule die Annahme eines konstituierenden *act of faith* unumgänglich.

dominierte, Geschichte als „die auf Dauer gestellte Form der Rekonstruktion und Tradition der Kritik der Historischen Vernunft“ (HERRMANN 1975, S. 278). Die bisher skizzierte Wissenschaftsgeschichte beschränkt sich auf *Forschung* und hat in ihren Ergebnissen bestenfalls erklärende Kraft: wissenschaftstheoretisch, ideologiekritisch, empirisch. Aber sie ist noch nicht auf Handeln ausgelegt und ihr „Bildungswert“ ist unbestimmt. Die Praxis, auf die sie zurückwirken könnte, ist (allenfalls) die Praxis der Theorie. Gegenüber der Erziehungspraxis hat sie ihren Wert noch nicht erwiesen. Für die Fundierungsprobleme einer praktischen Theorie der Erziehung scheint es wenig hilfreich, diese eigenständige Frage mit der Skepsis des kritischen Rationalismus als theoretische abzuwehren oder durch Verweis auf die praktische Bedeutung von „Aufklärung“ schon für erledigt zu halten. Der Kritische Rationalismus vertraut hier so auf unmittelbare Wirkung wie sich die kritische Theorie durch die Unterscheidung von Aufklärung und Theorie einerseits, Handeln und Aktion andererseits auch nur ideologiekritisch vom Handeln distanzieren kann. Diese Frage verdient deshalb eine eigene theoretische Anstrengung. Ich will sie wieder aufnehmen, wenn zuvor für die Erziehungswissenschaft näher bezeichnet ist, welche Themen ihre interne und externe Wissenschaftsgeschichte bearbeiten könnte.

5.2. Geschichte der Erziehungswissenschaft als rationale Rekonstruktion

Der Ursprung der Pädagogik und ihre Geschichte und die Entstehung der Erziehungswissenschaft und ihre Entwicklung sind nicht identisch. Im Satz vom Primat der Praxis hatte schon die geisteswissenschaftliche Pädagogik den zeitlichen Vorrang und die eigene Rationalität der Praxis besonders akzentuiert. Auch der Übergang alltäglicher Rationalität zu „Wissenschaft“ ist zwar „nichts anderes als eine historisch besondere Variante in dem Bemühen, Genauigkeit [des Wissens] herzustellen“ (MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977, S. 31). Aber dieser Übergang setzt im Ideal objektiver Erkenntnis gegenüber den Kriterien alltäglichen Handelns einen Standard, der artifiziell ist, sich verselbständigt und zugleich durch das Versprechen „besserer“ Erkenntnis rechtfertigt. Die Etappen dieses Prozesses, die Zeitpunkte, Gründe und Formen der zunächst sozialphilosophischen, dann auch einzelwissenschaftlichen Verselbständigung der Reflexion über Erziehung bilden das Datum der Wissenschaftsgeschichte. Sie ist insofern nur ein Teil der Sozialgeschichte pädagogischen Wissens. Nach ihrer internen Seite thematisiert sie dieses Wissen auch nur unter einem spezifischen Aspekt: Für die Geltungsfrage in der Erziehungswissenschaft scheinen mir dabei angesichts der Tradition die Probleme einer Praktischen Theorie vorrangig erklärungsbedürftig.

Zunächst ist damit die Rekonstruktion der Metatheorie der Erziehungswissenschaft angesprochen. In Deutschland wird seit der Mitte des 18. Jahrhunderts (vgl. MENZE 1976, S. 9) die Tradition einer praktischen Theorie begründet, von der aus bis in die Gegenwart die metatheoretische Diskussion affirmativ oder kritisch bestimmt wird. Für eine Geschichte dieser metatheoretischen Diskussion läßt sich, auch aus der Analyse der Rezeption des Positivismusstreites die Forschungsaufgabe begründen, ob es in der Tradition der Pädagogik gelungen ist, eine ihr eigene „Logik der Forschung“ zu begründen. Das bedeutet zugleich, die kritische Einschätzung der Tradition zu überprüfen, wie sie in jüngeren Studien, z.B. bei BENNER (1973) vorgetragen wurde. Einerseits wird dort „die übergeschichtliche Bedeutung der Tradition“ (BENNER 1973, S. 121) konstatiert, weil sie an der Aufgabe, Theorie einer Praxis für eine Praxis zu sein,

festgehalten habe; andererseits wird die „Beschränktheit“ (S. 126) der Tradition hervorgehoben, weil sie, zuletzt etwa in der kritischen Erziehungswissenschaft, keine spezifische handlungswissenschaftliche Empirie habe ausbilden können. BENNERS eigene Lösung im „praktischen Experiment“ (S. 343) trennt aber zwischen Lebens- und Forschungspraxis so scharf, daß die Rationalität der Pädagogik nur mehr als Rationalität einer normativ eindeutig bestimmten Praxis bestimmbar ist (vgl. S. 340). Theorie bleibt aber durch eine doppelte „Differenz“ der Praxis äußerlich, weil sie sie weder erklären, noch anleiten kann (BENNER 1973, S. 382; SCHMIED-KOWARZIK/BENNER 1970, S. 593, 619). Mit Recht ist deshalb bezweifelt worden (OELKERS 1976, S. 142f.), ob damit eine „Logik“ der Vermittlung als Metatheorie einer praktischen Theorie begründet worden ist. Zugleich ist die Emphase der Kritik am kritischen Rationalismus unverständlich, er habe diese Methodologie nicht begründet, ja sogar Praxis „als unwissenschaftlich denunziert“ (BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1970, S. 592). Für die Lösung praktischer Probleme rechnet ja gerade der kritische Rationalismus mit der eigenen Rationalität der Praxis und nimmt wie BENNER an, daß Theorie sie nicht bestimmen kann, und doch, wie BENNER, daß sie für sozialwissenschaftliche Theorie als „Empirie“ „Korrektiv“ (BENNER 1973, S. 333) sein kann. BENNERS Lösung bleibt also in der Tradition, weil er die Vermittlung von Organisation und Bildungsphilosophie abhängig macht (vgl. OELKERS 1976, S. 144 ff.; vgl. auch OELKERS 1975). Er überwindet ihre „Beschränktheit“ nicht, sondern sieht sich für die Bildungstheorie den gleichen Schwierigkeiten wie die Tradition gegenüber: Bildungsphilosophie als reflektierte Vermittlung von Theorie und Praxis war ja erst notwendig, als die Verbindung von Reflexion und Praxis nicht mehr über den Konsens von Theorie und faktischer Erziehergemeinschaft gesichert war. Zugleich muß Bildungstheorie diesen Konsens unterstellen, um für Praxis relevant zu sein. Es ist nicht zu sehen, wie BENNER diese Vermittlung herstellen will, wenn er zugleich den philosophischen Überlegungen nicht mehr Vertrauen schenken kann, die eine solche Vermittlung von praktischer Philosophie und Praxis überhaupt denken konnten. Die Kritik an der DILTHEY-Nachfolge und der auch von OELKERS geteilte Zweifel an der Möglichkeit der Logik der Vermittlung, wie sie bei HEGEL und MARX gedacht wurden (OELKERS 1976, S. 130; BENNER 1973, S. 203f.; SCHMIED-KOWARZIK/BENNER 1970, S. 593), kann dann nur dazu führen, daß die Rekonstruktion der Metatheorie der Pädagogik als praktischer Theorie die Tradition in ihrer „Beschränktheit“ denunziert und die Grundlegung einer praktischen Theorie verfehlt wird. OELKERS zieht denn auch die Konsequenz und erörtert das Problem als empirisches, nicht metatheoretisches. Für eine notwendig erneut zu veranstaltende Rekonstruktion scheinen mir auch die Selbstbeschränkungen von BENNER u.a. schon deswegen nicht zwingend, weil sowohl in marxistischer Philosophie wie bürgerlicher Sozialphilosophie (vg. RIEDEL 1972, 1974) alternative Bezugspunkte zur Verfügung stehen.

Die Geltungsfragen für die empirischen bzw. präskriptiven Aussagen in der Erziehungswissenschaft sind ebenfalls schon wissenschaftsgeschichtlich bearbeitet worden. Für die Pädagogik als Metaethik hat die vorzügliche Studie von KÖNIG (1975) dominante Traditionen und ihre Probleme detailliert nachgezeichnet¹⁵. Für die Tradition empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft gibt es die Untersuchungen von LOCHNER

15 KÖNIGS Studie belegt zugleich, daß die metatheoretische Rekonstruktion die eigenständige Konstruktionsaufgabe nicht ersetzen kann. Sein Prinzip der Transsubjektivität und des verallgemeinerbaren Primärbedürfnisses (KÖNIG 1975, Bd. II, S. 164) ist metaethisch durchaus nicht gegen Kritik immunisiert.

(1963) und RÖSSNER (1976). Ein Vergleich dieser Arbeiten, zusammen mit der breiten Kritik der geringen Leistungsfähigkeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in diesem Bereich, belegt den Fortschritt der Methodologie, die den von MENZE (1967) bei LOCHNER zu Recht kritisierten naiven Empirismus überwunden hat. Auch die Studie von RÖSSNER spart aber die Verflechtung empirischer Sozialwissenschaft mit der Moralphilosophie der Erziehung, die auch für ihn „aufeinander angewiesen sind“ (1976, S. 103), bewußt aus (ebd. S. 102). Insofern bleibt noch zu erörtern, wie diese Verflechtung in der Tradition gesehen wird, die RÖSSNER rekonstruiert. Eine Fallstudie dieser Fragen könnte zeigen, daß dieser Strang der Geschichte der Disziplin enger mit den Hauptlinien der Pädagogik verknüpft ist, als es sich bei LOCHNER und RÖSSNER zeigt. Im Ergebnis schließlich müßte dann die interne Rekonstruktion unter ihren verschiedenen Perspektiven die Frage beantworten können, ob die Klage über „Stagnation und relative Unfruchtbarkeit der Pädagogik“ (BREZINKA 1971, S. 14), die ja als Klage selbst eine lange Tradition hat, vom wissenschaftstheoretischen Programm dieser Disziplin zwingend war.

5.3. Die „externe“ Geschichte der Erziehungswissenschaft

Die Kritik der Pädagogik ist ja nicht nur ein wissenschaftsinternes Phänomen, sondern auch Ausdruck ihrer Einschätzung durch die universitären Disziplinen und Gremien, die Kulturpolitik und die Adressaten der praktischen Theorie, die Lehrer und Erzieher. Wenn die Pädagogik auf Probleme in diesen Bereichen gestoßen ist, dann können aber jeweils beide Seiten den sich in der Klage ausdrückenden Konflikt der Erwartungen ‚verschuldet‘ haben.

Die Etablierung der Pädagogik im Wissenschaftssystem als notwendige Vorarbeit für die Diskussion ihrer Beziehungen zur Universität ist gegenwärtig erst ansatzweise erforscht (WILLKE 1975). Die Unterscheidung von Wissenschaftlergruppen nach gemeinsam geteilten Paradigmata etwa und die sozialen Verflechtungen zwischen diesen Gruppen bedürfen noch weiterer Forschung. Stilisierungen wie z.B. „geisteswissenschaftliche Pädagogik“, von denen wir gegenwärtig noch Gebrauch machen müssen, verdecken eher die internen Gruppenbildungen. Auch die neben diesen Schulbildungen nach kognitiven Kriterien notwendigen wissenschaftssoziologischen Fragen, z. B. der fachspezifischen Sozialisation der Erziehungswissenschaftler, der Mechanismen der Rekrutierung und Schulbildung, Fragen der Funktion wissenschaftlicher Vereine und Gesellschaften, der Wirkung gruppenspezifischen Einflusses auf die wissenschaftlichen Zeitschriften und die damit möglichen Präferenzen für Problembearbeitung und -tradierung sind weitgehend unbearbeitet. Zugleich müßten diese Fragen mit der Wirkung der Universität auf das Bewußtsein (und die Rechtfertigungszwänge) der Erziehungswissenschaft diskutiert werden. Hierzu zählt etwa die Erörterung der Konsequenzen, die sich für die Pädagogik daraus ergaben, daß sie innerhalb der Universität zugleich ungeliebt (vgl. z. B. HERRMANN 1971, S. 241) und doch kulturpolitisch zur Rechtfertigung der philosophischen Fakultät notwendig war (TENORTH 1976, S. 501).

Kulturpolitisch wirkt sich die Verflechtung besonders bei der Akademisierung der Lehrerbildung aus. Dabei war die Funktion der Erziehungswissenschaft durchaus ambivalent zwischen kulturpolitischer Anpassung und Kritik, wie schon die Reichsschulkonferenz am Gegensatz von SPRANGER und den Vertretern der empirischen Pädagogik zeigt (vgl. KONEFFKE 1973; KUTZNER 1920). Von Seiten der Lehrer und Erzieher ist ein

Rückblick auf die Selbstbegründung der Pädagogik und besonders die Definition ihres Praxisbezugs auch sozialgeschichtlich notwendig. Die innerwissenschaftliche Praxisdefinition gilt für den Hauptstrang der pädagogischen Tradition wohl zu Recht als naiv. Nicht einmal nach den Kriterien „bürgerlicher“ empirischer Sozialforschung besaß diese Pädagogik in ihren objekttheoretischen Forschungen den Informationsgehalt, der sie für die praktisch Handelnden verwertbar gemacht hätte. Das „relevante Publikum“ (KLIMA 1972, S. 83) der Pädagogik hat dennoch diesen entthematisierten Praxisbegriff lange Zeit akzeptiert. Es ist deshalb nicht nur zu fragen, aus welchen externen Gründen die Pädagogik für gelegentlich zweifelhafte Selbstbegründungen innerwissenschaftlich Kredit gewinnen konnte. Auch die sozialstrukturellen Determinanten der Situation der Lehrer und der berufsgruppenimmanenten Deutung ihrer Berufsaufgabe muß herangezogen werden, wenn die soziale Geltung dieses entthematisierenden Praxisbegriffs in der Relation von Wissenssystemen analysiert und dann erklärt werden soll. Kulturpolitisch wiederum ist ein weiterer Faktor dieser Absicherung relativ plausibel: der Schutz z. B. vor marxistischer Kritik war schon dadurch gegeben, daß ihr inneruniversitär und in der Lehrerausbildung die Arbeitsmöglichkeiten versagt blieben.

5.4. Die praktische Relevanz der Wissenschaftsgeschichte

Wenn solche, vorerst wohl nur in Fallstudien methodisch kontrollierbare Fragen bearbeitet werden, muß auch wieder über den möglichen Bildungswert der Wissenschaftsgeschichte gesprochen werden. HERRMANN hat diese Fragen nach dem praktischen Wert historischer Studien akzentuiert und sie mit dem Entwurf einer „Historik“ im Anschluß an DROYSEN erörtert (HERRMANN 1975, S. 269f., 279). HERRMANN weist zu Recht darauf hin, daß diese Leistung nicht Produkt von „Forschung“ und ihrer Geltungskriterien ist, sondern Ergebnis ihrer auf Verwendungssituationen bezogenen „Darstellung“ (S. 278). Damit führt aber die Diskussion wieder zurück auf den sozialphilosophischen Ausgangspunkt unserer Überlegungen; denn der Bezugspunkt solcher „Darstellung“ gilt ja HERRMANN nicht als beliebig wählbar (S. 282), sondern ist materialiter bestimmt im „Insistieren auf historischer *Bildung* als Prozeß der *Bewußtseinsveränderung* in Richtung auf Aufklärung und Emanzipation sowie der Anleitung und Kritik *politischer Praxis* als Prozeß der *Gesellschaftsveränderung* in der Richtung des Abbaus von überflüssiger Herrschaft und von Entfremdung“ (S. 274, Hervorhebung dort). HERRMANN ist sich bewußt, daß solches Rekurrieren auf die „historische Vernunft“ gegenwärtig einer eigenen reflexiven Anstrengung bedarf (S. 273f., 281), damit „Vergangenheit zur Aufklärung der Gegenwart“ (S. 280) auch wirklich aufgeschlüsselt werden kann. Die Wahl eines solchen Bezugspunktes sieht sich nun vor die gleichen Schwierigkeiten gestellt wie die Sozialphilosophie. Auf diesen Ausgangspunkt gilt es daher abschließend zurückzukehren, um den nicht nur theorie-immanent-praktischen, sondern auch handlungsbezogenen Sinn von Wissenschaftsgeschichte diskutieren zu können.

Ein begründetes Abwägen möglicher Sinnorientierungen für wissenschaftsgeschichtliche Themenwahl und Darstellung muß dann gefunden werden, um nicht durch die metaethische Kontroverse gelähmt, diese Frage ausklammern zu müssen. Dabei kann man, wie mir scheint, kritischen Rationalismus und kritische Theorie soweit parallelisieren, als sich zeigt, daß auch der kritische Rationalismus in seinen materialen moralphilosophischen Überlegungen die Wahl *einer Tradition* von Handlungsorientierungen nicht vermeiden kann und daß er sich dann auch auf die Tradition der Aufklärung bezieht

(POPPER 1970, S. 17f.; ALBERT 1971, S. 30f.). Freilich besteht dann immer noch die Differenz in der Einschätzung des weiteren Schicksals der Aufklärung, speziell in der Frage, ob sie in der HEGEL-MARXSchen Tradition auf eine qualitativ neue Stufe gehoben wurde, oder ein Stadium erreichte, von dem ALBERT wie von anderen hermeneutischen Traditionen annimmt, daß sich Denken hier unter Berufung auf Aufklärung gegen Kritik immunisiert (1975, S. 69). Die Wahl einer der Traditionslinien ist damit nicht endgültig gegen die skeptische Einrede zu sichern. Aber in materialen Darstellungen und thematisch von ihnen geleiteten Untersuchungen bleiben die Konsequenzen dieser Wahl kontrollierbar. Wenn sie als diskutierfähige eingeführt werden, können die innerhalb von „Aufklärung“ möglichen Alternativen ihren handlungsleitenden und heuristischen Wert beweisen und schon deswegen kann auch ein pluralistischer Fallibilist die HEGEL-MARXSche Tradition nicht ausklammern (SPINNER 1974, S. 231f.).¹⁶ Angesichts der Themen einer zugleich „intern“ wie „extern“ orientierten Wissenschaftsgeschichte wäre sonst eine Verengung der Fragestellungen und eine Immunisierung gegen mögliche Erfahrung aus der Geschichte zu befürchten.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Einleitung. In: ADORNO, TH. W., u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin 1969, S. 7–79.
- ALBERT, H.: Ethik und Metaethik (1961). In: ALBERT, H./TOPITSCH, E. (Hrsg.): Werturteilsstreit. (Wege der Forschung, Bd. CLXXV.) Darmstadt 1971.
- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen ³1975.
- ALBERT, H.: Transzendente Träumereien. Hamburg 1975.(a)
- BECK, U.: Objektivität und Normativität. Reinbek 1974.
- BEN-DAVID, J.: The Scientist's Role in Society. Englewood Cliffs N. J. (Prentice-Hall) 1971.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- BLANKERTZ, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In: REBEL, K.-H. (Hrsg.): Texte zur Schulreform. Weinheim 1966, S. 61–86.
- BLANKERTZ, H.: Wissenschaftstheorie. In: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 630–634.
- BLANKERTZ, H./GRUSCHKA, A.: Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? In: Z. f. Päd. 21 (1975), S. 677–686.
- BÖHME, G.: Die soziale Bedeutung kognitiver Strukturen. In: Soziale Welt 25 (1974), S. 188–208.
- BÖHME, G./DAELE, VAN DEN, W./KROHN, W.: Die Finalisierung der Wissenschaft. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. (Theorie-Diskussion) Frankfurt/M. 1974, S. 276–311.
- BÖHME, G./DAELE VAN DEN, W./KROHN, W.: Gesellschaftliche Konstitution und gesellschaftliche Steuerung von Wissenschaft. In: Leviathan 4 (1976), S. 277–283.
- BOLLNOW, O. F.: Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. In: Z. f. Päd. 17 (1971), S. 683–708.
- BRAUN, G. E.: Kritischer Rationalismus und politische Theorie. In: Zs. f. allg. Wissenschaftstheorie 7(1976), S. 348–356.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
- BREZINKA, W.: Erziehung und Kulturrevolution. München 1974.
- BUBNER, R.: Was ist kritische Theorie? In: APEL, K.-O., u. a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971, S. 160–209.

¹⁶ FEYERABEND (1976, S. 32, 239, 401 u.ö.) hat besonders intensiv dafür plädiert, die „Berufsideologie“ der Wissenschaftler, deren partiellen Nutzen er nicht bestreitet, auch auf die Gestaltung sozialer Zusammenhänge zu übertragen.

- CICOUREL, A.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt/M. 1974.
- CLAUSSEN, B.: Erziehungswissenschaft und kritischer Rationalismus. In: Z. f. Päd. 21(1975), S. 709–718.
- COLE, J. R./ZUCKERMAN, H.: The emergence of a scientific specialty: The self-exemplifying case of the sociology of science. In: COSER, L. A. (Ed.): The Idea of Social Structure. New York (Harcourt Brace Jovanovich) 1975, S. 139–174.
- DAELE, VAN DEN, W./WEINGART, P.: Resistenz und Rezeptivität der Wissenschaft. In: Z. f. Soz. 4(1975), S. 146–164.
- DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. (Theorie-Diskussion) Frankfurt/M. 1974.
- FEUERSTEIN, T.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1973.
- FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M. 1976.
- FISCHER, W.: Die Bedeutung erziehungswissenschaftlich-empirischer Forschungen für die Grundlegung der Pädagogik, erörtert an einer fiktiven Untersuchung über die Wirkung von Strafen. In: N. F. der Erg.hefte der Vjschr. f. wiss. Päd., H.7. Bochum 1968, S. 50–61.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1958.
- GIESEN, B./SCHMID, M.: Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie. München 1976.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968.
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Frankfurt/M. 1971.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Neue Aufl. Frankfurt/M. 1973, Nachwort S. 367–417.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973. (a)
- HABERMAS, J.: Zur Logik des theoretischen und praktischen Diskurses. In: RIEDEL, M. (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie. Bd 2, Freiburg 1974, S. 381–402.
- HARRÉ, H. R.: Gesellschaftliche Ikonen und Bilder von der Welt. In: STRASSER, H./KNORR, K. D. (Hrsg.): Wissenschaftssteuerung. Frankfurt/New York 1976, S. 23–50.
- HEID, H.: Zur logischen Struktur einer empirischen Sozialpädagogik. In: ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1974, S. 254–291.
- HELBERGER, CH.: Marxismus als Methode. Frankfurt/M. 1974.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im neunzehnten Jahrhundert, Bd. 2.) Göttingen 1971.
- HERRMANN, U.: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik. In: BLASS, J. L., u. a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. H.-H. Groothoff zum 60. Geburtstag. Hannover 1975, S. 268–282.
- HILGENHEGER, N.: Erziehungswissenschaft und praktische Pädagogik. In: Päd. Rundschau 25(1971), S. 425–434.
- HOLZKAMP, K.: Wissenschaft als Handlung. Berlin 1968.
- HORKHEIMER, M.: Soziologie und Philosophie. In: Sociologica II, Frankfurt/M. 1962, S. 5–17.
- HORKHEIMER, M.: Zum Rationalismusstreit in der gegenwärtigen Philosophie. In: HORKHEIMER, M.: Kritische Theorie. Bd. 1, Frankfurt/M. 1968, S. 118–174.
- HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt/M. 1970.
- KAMBARTEL, F.: Wie ist praktische Philosophie konstruktiv möglich? In: KAMBARTEL, F. (Hrsg.): Praktische Philosophie und konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt/M. 1974, S. 9–33.
- KAMBARTEL, F./MITTELSTRASS, J. (Hrsg.): Zum normativen Fundament der Wissenschaft. Frankfurt/M. 1973.
- KARL, F.: Aktionsforschung. In: Das Argument 19(1977), Heft 101, S. 67–78.
- KECKEISEN, W.: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. München 1974.
- KLAFFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik. In: Z. f. Päd. 17(1971), S. 351–385.
- KLAFFKI, W.: Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern. In: 13. Beiheft der Z. f. Päd. Weinheim 1977, S. 11–37.
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. 2 Bde. München 1975.
- KLIMA, R.: Theoretical pluralism, methodological dissension and the role of the sociologist. In: Soc. Sc. Inf. 16 (1972), S. 69–108.
- KLIMA, R.: Scientific knowledge and social control in science. In: WHITLEY, R. (Ed.): Social Processes of Scientific Development. London/Boston (Routledge & Kegan Paul) 1974, S. 96–122.
- KONEFFKE, G.: Die Reichsschulkonferenz von 1920. In: HEYDORN, H.-J./KONEFFKE, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. München 1973, Bd. 2, S. 238–280.

- KRÜGER, L.: Wissenschaftliche Revolutionen und Kontinuität der Erfahrung. In: Neue Hefte für Philosophie 6/7(1974), S. 1–26.
- KUHN, TH.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1967.
- KUHN, TH.: The History of Science. In: The International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. XIV (1968), S. 74–83.
- KUHN, TH.: Postskript – 1969 zur Analyse der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Bd. 1, Frankfurt/M. 1972, S. 287–319.
- KUTSCHA, G.: Die ‚realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung‘ ohne Wende der Realität. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 70 (1974), S. 62–67.
- KUTZNER, O.: Die pädagogische Fakultät. Osterwieck 1920.
- LAKATOS, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/M. 1974, S. 55–134.
- LAKATOS, I.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: LAKATOS, I./MUSGRAVE, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974, S. 89–189. (a)
- LAKATOS, I.: Kritischer Rationalismus und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In: WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftsforschung. Frankfurt/M. 1975, S. 91–132.
- LAKATOS, I./MUSGRAVE, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974.
- LEMPERT, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/M. 1971.
- LENK, H.: Philosophie im technologischen Zeitalter. Stuttgart 1971.
- LEPENIES, W.: Geschichte und Anthropologie. In: Geschichte und Gesellschaft 1(1975), S. 325–343.
- LOCHNER, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim 1963.
- LORENZEN, P./SCHWEMMER, O.: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim²1975.
- LORENZER, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt/M. 1974.
- LUHMANN, N.: Systemtheoretische Argumentationen. In: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971, S. 291–405.
- MACIEJEWSKI, F.: Vorwort. In: Theorie-Diskussion. Supplement 1. Frankfurt/M. 1973, S. 7–8.
- MASTERMAN, M.: Die Natur des Paradigmas. In: LAKATOS, I./MUSGRAVE, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974, S. 59–88.
- MENZE, C.: Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. In: HOLTKEMPER, F. J. (Hrsg.): Pädagogische Blätter. Ratingen 1967, S. 303–332.
- MENZE, C.: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: SPECK, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neuen Pädagogik. Bd. 1, Stuttgart 1976, S. 9–107.
- MERVELDT, D. v.: Soziologie der Soziologen. Heidelberg 1974.
- MOLLENHAUER, K.: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik. In: N. F. d. Erg. hefte der Vjschr. f. wiss. Päd., H. 5. Bochum 1966, S. 53 ff.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: ‚Empirisch-analytische Wissenschaft‘ versus ‚Pädagogische Handlungsforschung‘: eine irreführende Alternative. In: Z. f. Päd. 21(1975), S. 687–693.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- MOSER, H.: Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Z. f. Päd. 18 (1972), S. 639–657.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- MUNCH, R.: Evolutionäre Strukturmerkmale komplexer sozialer Systeme am Beispiel des Wissenschaftssystems. In: KZfSS 26 (1974), S. 681–714.
- NIPKOW, K.-E.: Der aufklärerische Charakter moderner Pädagogik. In: Die Deutsche Schule 60 (1968), S. 149–162.
- NOWOTNY, H.: Controverses in science: Remarks on the different modes of production of knowledge and their use. In: Z. f. Soz. 4(1975), S. 34–45.
- OELKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von KANT bis NOHL. Diss. phil. Hamburg 1975 (ms. vervielfältigt).
- OELKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München 1976.
- POPPER, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. 2 Bde., Bern ²1970.
- POPPER, K.: Logik der Forschung. Tübingen ⁴1971.
- POPPER, K.: Das Elend des Historizismus. Tübingen ³1971. (a)

- POPPER, K.: Objektive Erkenntnis. Hamburg 1973.
- POPPER, K.: Die Normalwissenschaft und ihre Gefahren. In: LAKATOS, I./MUSGRAVE, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig 1974, S. 51–57.
- RAMSTEDT, O.: Vorwort. In: FUCHS, W., u. a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Reinbek bei Hamburg 1975, S. 7–9.
- RIEDEL, M. (Hrsg.): Rehabilitierung der praktischen Philosophie. 2 Bde. Freiburg 1972; 1974.
- RÖSSNER, L.: Rationalistische Pädagogik. Stuttgart 1975.
- RÖSSNER, L.: Pädagogik und empirische Sozialwissenschaften. In: SPECK, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Bd. 2, Stuttgart 1976, S. 60–106.
- RÖSSNER, L.: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. München 1977.
- SCHÄFER, L.: Erfahrung und Konvention. Stuttgart-Bad Cannstatt 1974.
- SCHAEFFLER, I.: Wissenschaft: Wandel und Objektivität. In: DIEDERICH, W. (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/M. 1974, S. 137–166.
- SCHMIDT, A.: Zur Idee der kritischen Theorie. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.-D./BENNER, D.: Theorie und Praxis. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 2, München 1970, S. 590–623.
- SCHREINER, G.: Gegen ein defensives Verständnis von Handlungsforschung. In: Die Deutsche Schule 68(1976), S. 664–668.
- SPIEGEL-RÖSING, I.: Wissenschaftsentwicklung und Wissenschaftssteuerung. Frankfurt/M. 1973.
- SPINNER, H.: Pluralismus als Erkenntnismodell. Frankfurt/M. 1974.
- STAUDTE, A./UHLE, R.: Curriculumentwicklung – Verwissenschaftlichung der Praxis oder Praxis der Verwissenschaftlichung. In: Z. f. Päd. 23 (1977), S. 271–279.
- STEGMÜLLER, W.: Theorie und Erfahrung. 2. Halbband: Theorienstrukturen und Theoriedynamik. Berlin/Heidelberg 1973.
- STRASSER, S.: Pädagogische Gesamtheorie als praktische Wissenschaft. In: Z. f. Päd. 18 (1972), S. 659–684.
- STRÖKER, E.: Wissenschaftsgeschichte als Herausforderung. Frankfurt/M. 1976.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte und Traditionalisierung. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 494–508.
- TSCHAMLER, H.: Wissenschaftstheorie. München 1977.
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim/Basel 1976.
- VOGT, K.: Empirische Erziehungswissenschaft – ein systematisch verkürztes Theoriemodell. In: Päd. Rundschau 31(1977), S. 3–32.
- WEINGART, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. 2 Bde., Frankfurt/M. 1972; 1974.
- WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M. 1964, S. 346–363.
- WETZEL, M.: Widersprüche in der Analytischen Wissenschaftstheorie. In: Das Argument 16 (1974), S. 862–882.
- WHITLEY, R.: Black boxism and the sociology of science. In: HALMOS, P. (Ed.): The Sociology of Science. Univ. o. Keele 1972, S. 61–92.
- WHITLEY, R.: Cognitive and social institutionalization of scientific specialties and research areas. In: WHITLEY, R. (Hrsg.): Social Processes of Scientific Development. London/Boston 1974, S. 69–95.
- WILLKE, I.: Lärostolar i pedagogik vid europeiska universitet. Stockholm 1975.
- WULF, CH.: Evaluation. In: FREY, K. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Bd. 2, München 1975, S. 567ff.
- WULF, CH.: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- ZENKE, K.: Pädagogik – kritische Instanz der Bildungspolitik. München 1972.
- ZETTERBERG, H.: Theorie, Forschung und Praxis in der Soziologie. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 1, Stuttgart 1973, S. 104–160.
- ZIMMERLI, W.: Paradigmawechsel und Streitbehebung. In: SIMON-SCHÄFER, R./W. ZIMMERLI (Hrsg.): Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften. Hamburg 1975, S. 340–358.

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914

Vom 12. bis 18. August 1911 fand in Brüssel, unter dem Vorsitz von OVIDE DECROLY, der erste internationale pädologische Kongreß statt¹. Von anderen pädagogischen Kongressen wollte er sich durch seinen wissenschaftlichen Charakter unterscheiden². Von den ca. 500 angemeldeten Teilnehmern waren 200 bis 300 anwesend, darunter die offiziellen Vertreter von dreizehn europäischen, sieben amerikanischen und zwei asiatischen Staaten; gelehrte Vereinigungen sechs anderer europäischer Staaten hatten Delegierte abgesandt³. Warum wählte man ausgerechnet die belgische Hauptstadt zum Tagungsort? Man kann anführen, daß vor und nach der Jahrhundertwende zahlreiche Tagungen in Belgien stattfanden, aber vielleicht hat auch ein ganz spezieller Umstand dazu beigetragen; denn niemand anders als ERNST MEUMANN bezeugte 1907, daß das kleine Belgien dank der unablässigen Aktivität von M. C. SCHUYTEN „zu einem Mittelpunkt der neuen pädagogischen Bestrebungen geworden“ war⁴.

Wer war MEDARD SCHUYTEN? Am 24. September 1866 in Ostende geboren, erwarb er 1886 in Antwerpen sein Lehrerdiplom. Danach studierte er Chemie und promovierte 1894 an der Universität Gent zum Doktor der Naturwissenschaften. 1895 begann er in Antwerpen seine psychologischen Experimente, und Anfang 1899 wurde er Direktor des neugegründeten städtischen pädologischen Laboratoriums und der pädologischen Dienststelle. Bis zum Ende des Ersten Weltkriegs⁵ entfaltete er dort eine sehr rege wissenschaftliche Tätigkeit, während er außerdem verschiedene Lehrämter innehatte⁶. Zahlreiche Bücher, Zeitschriftenartikel und Kongreßmitteilungen machten ihn international bekannt⁷. Er fungierte als Vorsitzender des internationalen Komitees, welches den pädologischen Kongreß von 1911 vorbereitete. In Belgien war SCHUYTEN der Fahnenträger einer neuen pädologischen Wissenschaft, aber er war sicher nicht allein.

An der Universität Brüssel arbeitete seit 1898 JOSEFA JOTEYKO (1866–1928), eine Wissenschaftlerin polnischer Herkunft, die in Genf Naturwissenschaften studiert hatte und 1896 in Paris zum Doktor der Medizin promoviert worden war. 1903 wurde sie in Brüssel Leiterin des Laboratoriums für Psychophysiologie und arbeitete auf dem Gebiet der experimentellen Psychologie. Sie zeigte auch wachsendes Interesse für pädagogische Probleme. Seit 1906 wurde sie außerdem Lehrkraft an den Provinz-Lehrerseminaren von Mons und Charleroi; sie war auch Leiterin der pädologischen Laboratorien, die diesen Lehrerseminaren angeschlossen wurden. Bis zum ersten Weltkrieg⁸ war sie auf dem Gebiet der Unterrichtsforschung in Belgien sehr aktiv. Sie gründete u.a. 1912 die internationale pädologische Fakultät, ein Institut, mit dem wir uns später noch befassen werden, und publizierte zahlreiche Untersuchungen⁹.

An der Universität Gent war JULES JEAN VAN BIERVLIET (1859–1945) seit 1890 Professor der Psychologie. Er war Doktor der Philologie (1883) und Philosophie (1886), hatte das Physikum in der Medizin absolviert und war außerdem Doktor der Naturwissenschaften (1887, sämtliche Promotionen erfolgten an der Universität Löwen). 1891

gründete er in Gent das erste belgische Laboratorium der experimentellen Psychologie. Mit zahlreichen Arbeiten¹⁰ hat er zur Entwicklung und Verbreitung dieser Wissenschaft beigetragen. Er hatte außerdem großes Interesse für die Pädagogik und ist darum ein wichtiger belgischer Pädologe.

An der Universität Löwen arbeitete seit 1894 unter der Leitung von ARMAND THIÉRY¹¹ ein Laboratorium der experimentellen Psychologie, das 1892 gegründet worden war. Einer der Mitarbeiter war seit 1905 der junge ALBERT MICHOTTE¹². Die Untersuchungen des Instituts beschränkten sich jedoch auf das Gebiet der Psychologie¹³. In Löwen arbeitete andererseits auch ein bekannter Didaktiker, FRANÇOIS COLLARD¹⁴, der sich aber hinsichtlich der aufkommenden Pädologie abwartend, wenn nicht zurückhaltend verhielt¹⁵.

Außer auf die Universitäten muß man die Aufmerksamkeit auf die Tätigkeiten verschiedener Vereinigungen lenken. In Antwerpen gründete SCHUYTEN 1902 die „*Algemeen Paedologisch Gezelschap*“, die als Bindeglied zwischen der wissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Praxis aufgefaßt wurde, hier zwischen dem städtischen pädologischen Laboratorium und den Volksschulen der Gemeinden. Die Mitglieder hörten dort Vorlesungen, machten die Resultate ihrer eigenen Nachforschungen bekannt und besprachen auswärtige Veröffentlichungen. Hauptsächlich kam es ihnen darauf an, ihre Lehrmethoden wissenschaftlich zu prüfen. In Gent arbeitete seit 1903 eine Gruppe auf ähnliche Weise¹⁶.

In Brüssel gründeten Ärzte und Berufspädagogen im März 1906 auf Anregung von DECROLY und ARTHUR NYNS¹⁷ die „*Société belge de pédotechnie*“. Einerseits wollte diese Gesellschaft alle im Zusammenhang mit der Erziehung des Kindes stehenden Fragen wissenschaftlich untersuchen, andererseits wollte sie diese Erkenntnisse auf die Eugenetik, die Säuglingspflege, die Familienerziehung, die Schulerziehung und den Unterricht anwenden. Die Gesellschaft setzte sich aus verschiedenen Interessengruppen zusammen und beschäftigte sich sowohl mit behinderten als mit normalen Kindern¹⁸. Im Oktober 1907 kam in Charleroi eine Ortsgruppe zustande¹⁹.

Auf staatliche Planung geht das 1909 gegründete „*Institut national belge de pédologie*“ zurück, das unter der Schirmherrschaft des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst stand und als dessen Direktor J. J. VAN BIERVLIET fungierte. Es bezweckte die Verbesserung der Lehrmethoden in den Volksschulen auf der Basis der experimentellen psychologischen und pädagogischen Forschungen. Die auf diesem Gebiet von den Wissenschaftlern erworbenen Erkenntnisse wollte das Institut an die Praktiker weitergeben. In Brüssel wurden von diesem Institut jährlich vier allgemeine Versammlungen abgehalten; es verfügte außerdem über ein Laboratorium und eine Bibliothek. Sein Organ, „*Les Annales pédologiques*“²⁰, diente der Popularisierung und Dokumentation. In Brüssel wurde 1910 im Rahmen der „*Société de pédagogie de Bruxelles*“ eine „*Section pour l'étude psychologique de l'enfant*“ errichtet, aber sie fand nicht das erwartete Echo²¹. 1911 kam in Lüttich eine „*Association médico-pédagogique*“ zustande. Sie vereinigte Ärzte und Lehrer, die sich besonders für die Unterrichtspraxis interessierten und die hier, aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse über biologische und psychische Aspekte des Kindes, Änderungen herbeizuführen wünschten²².

Was wollten die Leute eigentlich, die als Pädologen auftraten? Sie widersetzten sich der traditionellen Pädagogik, die sie als unwissenschaftlich verwarfen, da sie einen nur auf

„vorwissenschaftliche“ Erfahrung gegründeten, nichtexperimentellen Charakter habe. Ihrer Meinung nach war sie zu sehr mit der Metaphysik und der spiritualistischen Philosophie verwoben und bestand aus geistigen Betrachtungen und sogenannten logischen Deduktionen. Die Neuerer betonten, daß diese traditionelle Pädagogik von vorgefaßten Ideen ausging und daß ihren Behauptungen aller fester Boden fehlte²³. An ihre Stelle wollten die Neuerer eine Pädagogik setzen, die wirklich wissenschaftlich sein sollte. Wie konnte sie das werden? Doch nur, wenn man von der wissenschaftlichen Studie des „Objekts“ ausging, worauf es bei der Erziehung ankommt, nämlich dem Kind. Solche Studien konnten aber nur wissenschaftlich sein, wenn man die Forschungsmethoden der Naturwissenschaften benutzte. Diese hatten schon ihren Platz in der experimentellen Psychologie erobert. Bezüglich der pädagogischen Phänomene sollte nun derselbe Weg eingeschlagen werden. Nicht über Introspektion und unzulässige Verallgemeinerungen, sondern über systematische Beobachtungen und Experimente sei eine tatsächlich begründete und sichere Kenntnis des Kindes zu erreichen. Die Entwicklung der experimentellen Psychologie machte sich gehörig geltend; das betraf vor allem die Forschungsmethoden. Was das „Objekt“ der Pädagogik betraf, ging es nicht um den Erwachsenen, sondern um das sich entwickelnde Kind, von welchem außerdem nicht nur der psychische, sondern alle Aspekte untersucht werden sollten. Das Kind wurde als ein komplexes Ganzes akzeptiert, das man nicht nur so exakt, sondern auch so komplett wie möglich kennen wollte: alle Faktoren, die ein Kind körperlich, psychisch, moralisch und in seinem sozialen Umgang bestimmen; das individuelle Wachstum jeden Kindes während aller Lebensabschnitte; die Entwicklung der verschiedenen Fähigkeiten. Selbstverständlich war nicht nur die Kenntnis des individuellen Kindes wichtig, sondern auch aller Kinder, normaler sowie anomaler. Aus der wissenschaftlichen Erforschung des Kindes sollte eine neue Pädagogik entstehen, die imstande war, aufgrund unumstößlicher Experimente Regeln für Erziehung und Unterricht aufzustellen. Nur das konnte zu einer verantwortbaren pädagogischen Praxis führen, und darum ging es ja schließlich. Es war höchste Zeit, daß die pädagogische Welt, wissenschaftlich ungenügend gestützt und traditionell konservativ, andere Wege einschlug²⁴.

Es ist deutlich, daß man in der wissenschaftlichen Erforschung des Kindes verschiedene Richtungen unterscheiden konnte, je nachdem, aus welchem Blickwinkel man das Kind untersuchte²⁵. War es möglich, diese getrennten Forschungen und Fragestellungen zu ordnen und als Ganzes aufzufassen? Zu einer einmütig akzeptierten Klassifikation ist man damals nicht gekommen, aber doch hat sich, jedenfalls im französischen und englischen Sprachgebiet²⁶, ein Begriff durchgesetzt, um die neue Wissenschaft als Ganzes zu benennen: „Pädologie“. Dieser Ausdruck wurde einer Dissertation entliehen, womit der Amerikaner OSCAR CHRISMAN²⁷ 1896 an der Philosophischen Fakultät der Universität Jena promovierte²⁸; er wurde in das französische Sprachgebiet eingeführt von E. BLUM, Lehrer am Lyceum von Nîmes²⁹. Wie umfassend sie auch sein mochte, die Pädologie erhob den Anspruch, eine selbständige Wissenschaft zu sein, da alle untersuchten Phänomene im Kind situiert werden konnten und dadurch eine unteilbare Entität bildeten³⁰. Von Frankreich aus kam der Begriff „Pädologie“ nach Belgien, aber auch für dieses Land gilt, wie SCHUYTEN feststellte, daß zwar alle Forscher unter „Pädologie“ die wissenschaftliche Erforschung des Kindes verstanden, aber jeder einzelne den konkreten Inhalt des Begriffs verschieden interpretierte³¹. VICTOR MIRGUET³² unterschied sieben Disziplinen: physiologische Pädagogik und ihre Anwendung in der Erziehung (u. a. Schulhygiene); Pädagogik des behinderten Kindes; experimentelle Pädagogik oder Pädotechnik; Kinderpflege von

der Empfängnis bis zum Schulalter; sexuelle Erziehung; Didaktik („*pédagogie didactique*“), die Anwendung aller vorigen Disziplinen in der Lehrpraxis; schließlich die Erziehung der Jugendlichen nach Abschluß der Volksschule³³. SCHUYTEN hielt sich an folgende Klassifikation: Schulhygiene; Anthropometrie; Physiologie; „normale“ Psychologie; „anomale“ Psychologie; Tierpsychologie; „normale“ Pädagogik; „anomale“ Pädagogik; Soziologie des Kindes; Anthropologie und Geschichte des Kindes³⁴. JOTEYKO sah 1907 und 1908 vier Disziplinen in der Pädologie: psychologische Pädologie oder Psychopädologie; physiologische Pädologie oder Physiopädologie; pathologische Pädologie oder Pädiatrie; und moralische Pädologie³⁵. 1911 nahm sie andere Einteilungen vor. Einerseits gab es ihrer Meinung nach die Wissenschaften, worauf sich die Pädologie stützte (und die von CLAPARÈDE der experimentellen Pädagogik zugerechnet werden), nämlich (1) Schulhygiene, sich auf Physiologie und Anthropometrie stützend; (2) pädagogische Psychologie, sich auf die allgemeine Psychologie stützend; (3) medizinische Pädagogik, auf Neurologie und Psychiatrie basierend. Andererseits führte sie als wichtigste Disziplinen der Pädologie die folgenden an: (1) reine Pädologie, (2) Pädotechnik oder angewandte Pädologie, (3) experimentelle Pädagogik („*cette pédagogie qui s'inspire des résultats obtenus expérimentalement*“), (4) experimentelle Didaktik („*la science qui s'occupe des méthodes d'enseignement basées sur les méthodes scientifiques de la pédologie*“)³⁶. Wir können noch anfügen, daß der internationale Kongreß von 1911, deren Hauptgeschäftsführerin sie war, die folgenden Sektionen umfaßte: (1) allgemeine Pädologie und Terminologie, (2) Anthropometrie, Biologie und Schulhygiene, (3) Psychologie sowohl des normalen als auch anomalen Kindes, (4) die Pädagogik normaler und anomaler Kinder, (5) Kindersozio-logie.

Es ist deutlich, daß diese Klassifikationen von sich überschneidenden Kriterien abhängig waren: entweder von den Basiswissenschaften, die man bezeichnen wollte, oder vom Unterschied – und dem Zusammenhang – zwischen Forschung einerseits und der Anwendung in der Praxis andererseits, oder auch von den verschiedenen Lebensabschnitten und von den Disziplinen, in die die Anwendungen zu plazieren waren. Mit Recht bedauerte JOTEYKO, daß es ziemlich viel Verwirrung in der pädologischen Terminologie gab³⁷, während SCHUYTEN 1911 meinte, daß alle Versuche, die pädologischen Wissenschaften in einer Klassifikation zu erfassen, völlig schief gegangen seien und daß es außerdem unmöglich sei, alle Disziplinen präzise zu beschreiben, da sie alle miteinander verknüpft seien³⁸.

Hier muß man anmerken, daß am Vorabend des Ersten Weltkriegs international noch keine Einheitlichkeit in der Bestimmung der neuen Pädagogik erreicht war. ERNST MEUMANN eiferte für eine neue, das heißt experimentell-wissenschaftliche Behandlungsweise der pädagogischen Fragen, aber er betonte, „daß sich durchaus nicht alle Fragen der Pädagogik experimentell behandeln lassen, weil nicht alle Fragen der wissenschaftlichen Pädagogik in das Gebiet der Tatsachenforschung gehören“³⁹. Die experimentelle Pädagogik – die sich laut MEUMANN mit der geistigen und körperlichen Entwicklung des Kindes sowie mit schulischem Lernen beschäftigen sollte – konnte unmöglich die ganze Pädagogik sein⁴⁰. WILHELM AUGUST LAY hingegen betrachtete die experimentelle Pädagogik als eine integrale Pädagogik: die Erforschung der Erziehungsphänomene, das Abgrenzen der in der Erziehung zu verwirklichenden Ziele und die Entwicklung eines pädagogischen Systems könnten nicht getrennt werden, und eine einzelne Sparte dürfe sich experimenteller Forschung nicht entziehen⁴¹. Für EDOUARD CLAPARÈDE war die experimentelle Pädagogik – seiner Auffassung nach die Psychopädagogik, die Schulhygie-

ne und die medizinische Pädagogik (wenn es anomale Kinder betraf) – ein Teil der Pädotechnik, das heißt angewandte Pädologie, ein Teil also der Pädologie als umfassendes Ganzes, der Wissenschaft vom Kinde. Nicht zur experimentellen Pädagogik, sondern zur Pädologie rechnete er: (1) „*pédagogie dogmatique*“, die sich mit der Bestimmung der erzieherischen Ziele beschäftigte; (2) die Geschichte der pädagogischen Systeme; (3) die Studie der Unterrichtsstrukturen; (4) „*la propédeutique*“ oder die Einführung in die Kunst des Erziehers und in die Unterrichtstechnik⁴². Ein französischer Pädologe, G. PERSIGOUT, gruppierte hingegen alle Sparten der Pädagogik unter dem Begriff „Pädologie“⁴³. Den Begriff „experimentelle Pädagogik“ findet man bei ihm nicht. Wohl unterschied er zwischen beschreibender, analytischer und dogmatischer Pädologie⁴⁴, wovon die letzte auch die Erziehungsziele umfaßte. Damit brachte er größte Verwirrung in die Terminologie, wollte doch die Pädologie gerade antidogmatisch sein. Hier zeigte sich die Abkehr von der alten Pädagogik so deutlich, daß man den Begriff „Pädagogik“ selbst bannen wollte, obwohl man das Gebiet der neuen Pädagogik nicht deutlich abgrenzen konnte.

Was die Beziehungen zwischen wissenschaftlichen (pädagogischen) Erkenntnissen und praktischen (pädagogischen) Anwendungen angeht, hat man etwa 1907 in Belgien den Begriff „Pädotechnik“ eingeführt, worunter man die angewandte Pädologie verstand. Es wurde aber angemerkt, daß die Unterscheidung zwischen reiner und angewandter Pädologie nicht uneingeschränkt durchzuhalten sei – wegen der Untrennbarkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen und ihrer Anwendung für einen bestimmten Zweck⁴⁵ –, aber man verwandte jedenfalls die Unterscheidung, und das zeugt vom Bestreben, in der pädagogischen Praxis die Hauptsache zu sehen. Als Begriff fand „Pädotechnik“ schließlich keinen großen Anklang. Vermutlich übernahm VAN BIERVLIET den Begriff „experimentelle Pädagogik“ von MEUMANN. Er meinte, daß es darauf ankäme, die Erkenntnisse der experimentellen Psychologie mit denen der pädagogischen Praxis zu vergleichen⁴⁶. Das umfangreiche, zusammenfassende Werk, das 1911/12 von seiner Hand erschien, hatte den Titel „*Premiers éléments de pédagogie expérimentale (à l'usage des écoles normales)*“⁴⁷. Der Begriff „experimentelle Pädagogik“ hat den der „Pädotechnik“ aber nicht sofort verdrängen können.

Der Mangel an terminologischer Einheitlichkeit illustriert mit aller Deutlichkeit, daß die Pädagogik auch in Belgien in eine labile Übergangsphase gekommen war. Der Gedanke faßte Fuß, daß zwar experimentelle Methoden bei der Erforschung des Kindes angewandt werden konnten, aber die Pädologie oder wissenschaftliche Kenntnis des Kindes war noch keine Pädagogik. Diejenigen, die äußerten, daß man auch schulpädagogischen und didaktischen Fragen experimentell näher kommen könne, sahen die sogenannte experimentelle Pädagogik noch hauptsächlich in der Nachfolge der experimentellen Psychologie⁴⁸. Andererseits muß man beachten, daß die belgischen Pädologen auf jeden Fall die Reflexion der Ziele der Erziehung aus dem Arbeitsgebiet der Pädologie ausgeschlossen haben. Dies illustriert eine Intervention des bekannten Ex-Direktors des Brüsseler Lehrerseminars, ALEXIS SLUYS⁴, während des internationalen pädologischen Kongresses von 1911, nachdem ein spanischer Jesuit über die Erziehung der Leidenschaften gesprochen hatte⁵⁰. Während ein Kubaner⁵¹ äußerte, die Wissenschaft spräche sich nicht über das Ziel der Erziehung aus und in diesem Zusammenhang sei die Philosophie unentbehrlich⁵², betonte SLUYS, daß philosophische, metaphysische oder religiöse Diskussionen nicht zur pädologischen Materie gehörten⁵³. Die pädologischen Forschungen in Belgien erfolgten auf jeden Fall nicht auf diesen Gebieten.

Was die Forschungen in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg betrifft, kann man sich erst einmal fragen, ob belgische Pädologen einen Beitrag zur Entwicklung von Forschungstechniken geliefert haben. JOTEYKO, die davon überzeugt war, daß das Perfektionieren der wissenschaftlichen Methoden für die Entwicklung der Pädologie von äußerster Wichtigkeit war⁵⁴, hat sich zweifellos dafür eingesetzt. Sie plädierte für Präzision und Gewissenhaftigkeit bei Laboratoriumsexperimenten⁵⁵, hatte keine Einwände gegen Tests, aber war Enquêtes und Fragebögen gegenüber zurückhaltend⁵⁶. Sie betonte die Notwendigkeit statistischer Forschungen und darum die Wichtigkeit der Mathematik⁵⁷. SCHUYTEN, der meist statistisch arbeitete, teilte ihre Zurückhaltung den Schulenquêtes gegenüber⁵⁸ und war sich der verschiedenen Faktoren bewußt, die bei wissenschaftlichen Experimenten intervenieren⁵⁹. VAN BIERVLIET hat auf die Unzulänglichkeiten verschiedener Experimente hingewiesen, gegenüber Enquêtes und Tests formulierte er Vorbehalte⁶⁰. Er selbst trug mit verschiedenen Arbeiten zur Entwicklung der Forschungstechniken auf dem Gebiet der experimentellen Psychologie bei⁶¹, während MICHOTTE in Löwen auf demselben Fachgebiet verschiedene Techniken und Apparate entwickelte oder verbesserte⁶². Was die Intelligenzforschung betrifft, sei bemerkt, daß O. DECROLY und J. DEGAND an der Anpassung der BINET-SIMON-Skala mitgewirkt haben⁶³. Dies sind jedoch nur einzelne Hinweise; eine genauere und, unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen mit anderen Ländern, vergleichende Studie auf diesem Gebiet ist wünschenswert.

Die gleiche Bemerkung gilt auch dem Inhalt der pädologischen Forschungen, obwohl man einige wichtige Hauptrichtungen angeben kann⁶⁴. In Laboratorien und Schulen wurden die körperlichen Aspekte normaler und anomaler Kinder anthropometrisch und physiologisch untersucht⁶⁵. Verschiedene Beziehungen zwischen physischen und psychischen Phänomenen lenkten die Aufmerksamkeit auf sich, wie z.B. diese zwischen Kopfumfang und Intelligenz, oder diese zwischen Muskelkraft und geistiger Entwicklung⁶⁶. Psychologische Tests betrafen das Gedächtnis, die Konzentration, die Intelligenz, die geistige Ermüdung, die Gewichts- und die visuelle Illusion, die Vorstellungsgabe, die Abstraktionsfähigkeit und den Sinn für Schönheit. Im allgemeinen hatten die psychischen Tests einen noch stark physiologisch beeinflussten Charakter.

Mehr praxisorientiert, und darum eher auf dem Gebiet der Pädotechnik einschlägig, war die Darstellung verschiedener schulhygienischer, schulpädagogischer, didaktischer und methodologischer Probleme⁶⁷. Auch der Behandlung und orthopädagogischen Versorgung behinderter Kinder wurde Aufmerksamkeit geschenkt. Vereinigungen wie die „*Société belge de pédotechnie*“ und das „*Institut national belge de pédologie*“ hatten großes Interesse für einige der genannten Fragen und unternahmen auch Enquêtes⁶⁸. Sie kümmerten sich an erster Stelle um die psycho-pädagogisch-didaktischen Aspekte. Man muß betonen, daß das Interesse hauptsächlich dem Volksschulkind galt, nicht aber dem Kleinkind oder dem Jugendlichen, und daß nicht alle Aspekte des Kindes die gleiche Aufmerksamkeit erfuhren. Die Forschungen widmeten sich vorwiegend den Gebieten der Psychophysiologie und der Psychopädagogik. Was die moralische Entwicklung des Kindes betrifft, ist sehr wenig zu erwähnen. Dasselbe gilt für das Kind in seinen sozialen Beziehungen⁶⁹, während die Geschichte des Kindes – laut SCHUYTEN und CHRISMAN notwendiger Bestandteil der pädologischen Wissenschaften – ganz und gar vernachlässigt wurde⁷⁰.

Abgesehen von den vernachlässigten Disziplinen, befand die Pädologie sich noch in der Aufbauphase. Das Kind wurde als Naturerscheinung entwirrt, aber in seiner Komplexität

als unzertrennliches Ganzes nicht rekonstruiert⁷¹. Außerdem hatten die Forschungen oft ein methodisches Manko, was zu unverantwortbaren Folgerungen führte⁷². Viele Angaben stellten sich als unbrauchbar heraus; es ist nicht alles Gold was glänzt⁷³. Von der Pädologie konnte man darum auch keine pädagogische Revolution erwarten: die Forschungen nahmen viel Zeit in Anspruch und das Erzielen praktischer Ergebnisse ebenfalls⁷⁴. SCHUYTEN, der sich auch schon einige Male vergaloppiert hatte, meinte 1911, daß man die praktischen Anwendungen nicht übereilen solle⁷⁵, während VAN BIERVLIET betonte, er wolle den Praktikern nur feststehende Fakten besorgen⁷⁶. Unter den belgischen Pädologen verbreitete sich die Überzeugung, daß die alte Pädagogik nicht völlig ausgeschaltet werden könne, aber daß sie wegen ihrer Unvollkommenheit⁷⁷ Stück für Stück verbessert werden müsse⁷⁸. Man verlor hierbei jedoch nicht aus dem Auge, daß in der Erziehung auch die persönlichen Eigenschaften des Erziehers, dem man solide wissenschaftliche Kenntnisse – die man als unentbehrlich erachtete – vermitteln wollte, eine große Rolle spielen⁷⁹.

Die schrittweise Verbesserung der Praxis, ausgehend von den experimentell-wissenschaftlichen Ergebnissen, machte die Unterrichtung der beruflichen Erzieher, der Lehrer, unumgänglich. Wie stand es damit? Was die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen betrifft, so wurde 1907 in den Stundenplan des städtischen Brüsseler Lehrerseminars Pädologie als Pflichtfach aufgenommen; TOBIE JONCKHEERE⁸⁰ übernahm dieses Fach und bekam ein Laboratorium zur Verfügung⁸¹. Ein ähnliches Fach und Laboratorium wurde 1906 auch in den Lehrerseminaren der Provinz Hennegau in Mons und Charleroi eingeführt; sie wurden J. JOTEYKO anvertraut⁸². Bei der Gründung der städtischen Lehrerseminare für Lehrer und Lehrerinnen 1911 in Antwerpen wurde M. C. SCHUYTEN dort mit dem Fach Psychologie beauftragt⁸³. In den anderen Lehrerseminaren wurden noch keine vergleichbaren Initiativen erwogen. Mehrmals forderten Pädologen, daß der Pädologieunterricht in allen staatlichen Lehrerseminaren eingeführt werden solle⁸⁴, aber die Regierung ging darauf nicht ein. Sie bevorzugte vorläufig noch andere Methoden. Seit 1908 beauftragte sie J. J. VAN BIERVLIET mit Vorträgen über die experimentelle Psychologie und Pädagogik vor den Pädagogikdozenten der Lehrerseminare und den Inspektoren der Volksschulen⁸⁵. Ab 1912 wurden auch die Lehrer einbezogen⁸⁶.

Diese offizielle Initiative muß als Beginn der Fortbildung angesehen werden. Es braucht nicht betont zu werden, daß die Fortbildung auch in den früher erwähnten pädologischen Vereinigungen wahrgenommen wurde, aber die Anzahl der Lehrkräfte, die dort an der normalen Tätigkeit beteiligt war, war eher gering⁸⁷. Die „*Société belge de pédotechnie*“ organisierte seit 1909 Lehrgänge⁸⁸, während JOTEYKO im gleichen Jahr ein „*Séminaire de pédologie*“ einrichtete, das für Lehrer, Ärzte und andere Interessenten bestimmt war⁸⁹. Auch die Fachzeitschriften für Lehrer machten es theoretisch möglich, die Praktiker über die Pädologie zu informieren. In welchem Ausmaß das tatsächlich geschah, sollte noch näher untersucht werden.

Übrigens muß erwähnt werden, daß die Einführung von Verbesserungen in die Praxis nicht nur die Ausbildung der Praktiker voraussetzte, sondern auch deren Bereitschaft dazu. Es ging also ebenso sehr um eine Frage der Mentalität unter dem Lehrpersonal. Ob jedoch nur alte Schulfüchse skeptisch waren, wie SCHUYTEN betonte⁹⁰, ist sehr zu bezweifeln⁹¹, aber das Durchblättern pädagogischer Fachzeitschriften – wie schon erwähnt, eine Arbeit, die noch allgemeiner durchgeführt werden muß – veranlaßt eher zu einem positiven als negativen Eindruck⁹². Während einige Zeitschriften nur neutrale

Information lieferten⁹³, fanden wir nur eine einzige, die die Pädologie glattweg ablehnte⁹⁴. Eine Anzahl anderer hatte einige Vorbehalte⁹⁵, aber überwiegend fand man schon Bereitschaft, die potentiellen oder sogar schon aktuellen Möglichkeiten, die die Pädologie zur Verbesserung der pädagogischen und didaktischen Praxis bot, anzuerkennen. Mehrere Zeitschriften spornten die Lehrer deshalb zu Neuerungen an⁹⁶. Man erwartete von den Lehrern nicht, daß sie in ihren Klassen Experimente unternehmen sollten, wohl aber, daß sie die wissenschaftlichen Erkenntnisse verwerteten⁹⁷. Eine wissenschaftliche Schulung von Universitätsniveau hatten sie also nicht nötig⁹⁸, aber die Pädologen betonten, daß sowohl die Dozenten, die in den Lehrerseminaren Pädologieunterricht geben sollten, ganz sicher solche Ausbildung nötig hätten, als auch diejenigen Ärzte, die in den Sonderschulen eine immer wichtigere Rolle spielten und die auch mit der medizinischen Betreuung der normalen Volksschulen beauftragt wurden. Die Forderung nach einem Universitätslehrstuhl der Pädologie wurde wiederholt laut⁹⁹, aber vor dem Ersten Weltkrieg wurde von offizieller Seite zu seiner Errichtung nichts unternommen. Eine Privatinitiative – auf Betreiben von J. JOTEYKO – gründete jedoch 1912 in Brüssel – im gleichen Jahr, in dem CLAPARÈDE in Genf das „Institut J. J. Rousseau“ gründete – eine „*Faculté internationale de Pédologie*“. Diese Fakultät¹⁰⁰ war eine selbständige Hochschule der pädologischen und psychologischen Wissenschaften. Ihre Professoren und Studenten kamen aus dem In- und Ausland¹⁰¹. Gymnasium- oder Lehrerseminarabschluß waren die Zulassungsbedingungen. Nach zwei Studienjahren wurde man Diplompädologe, nach drei Jahren Doktor der pädologischen Wissenschaften. Man nahm auch freie Studenten an. Der ziemlich schwierige Unterrichtsplan umfaßte Kurse, Vorträge, praktische Übungen und Seminararbeiten¹⁰². Der ganze Lehrplan behandelte die Kinderforschung unter allen Aspekten. Von den Studenten verlangte man, daß sie auch an den Experimenten mitwirkten. Die Fakultät hat den Ersten Weltkrieg nicht überlebt, war aber der direkte Vorläufer sowohl der „*École de Pédagogie*“, die 1919 an der Brüsseler Universität errichtet wurde, als auch anderer Institute, die in den zwanziger Jahren an den übrigen Universitäten gegründet wurden.

Das Entstehen pädagogischer Universitätsinstitute muß man zweifellos als positives Resultat der pädagogischen Neuerungsbewegung der Vorkriegsjahre betrachten. Auch kann man es nicht getrennt sehen von der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaften, die noch vorsichtig ihren Weg suchten. Die Möglichkeit einer nichttraditionellen methodologischen Behandlungsweise öffnete eine neue Perspektive: die experimentelle Forschung. Einige Pädologen meinten anfangs, die alte Pädagogik würde ganz ausgeschaltet werden, aber von solcher Radikalität hat man sich schnell befreit. Das ganze Gebiet der Pädagogik konnte nicht „experimentell“ ausgeleuchtet werden, die neue Forschungsrichtung war eher komplementär. Trotzdem war sie ein großes Stimulanz für die Entwicklung der Psychopädagogik und der experimentellen Didaktik. Die Pädologie hatte außerdem auch eine Bedeutung für die Entwicklung der Psychologie¹⁰³.

In Belgien entwickelte die Pädologie sich von zwei Seiten aus: einerseits aus der Arbeit von Psychologen, andererseits aus der Arbeit der Ärzte und Lehrer, die sich besonders für das geistig behinderte, aber auch für das normale Kind interessierten. Für die Verbesserungen in der Behindertenpflege und in den Sonderschulen¹⁰⁴ waren die pädologischen Forschungen von großem Nutzen: sie erarbeiteten das Material zur Lösung von Diagnose-, Klassifikations- und Behandlungsproblemen; sie stellten die Zusammenarbeit zwischen Ärzten und Lehrern sowie ihre Ausbildung zur Diskussion. Das medizinisch-pädagogische Dossier stammt noch aus der Vorkriegszeit¹⁰⁵. Mehr Aufmerksamkeit

wurde auch der Hygiene und den materiellen Zuständen in den normalen Volksschulen zuteil, da die physiologischen Aspekte des Kindes besonders betont wurden.

Was den Unterricht betrifft, begann man Aspekte der pädagogischen und didaktischen Praxis in den Volksschulen – nicht aber in den Gymnasien¹⁰⁶ – von anderen Standpunkten aus zu untersuchen. Daß dies sich als möglich erwies, war vielleicht wichtiger als die ersten Resultate. Wenn man den Stand der Forschungen und die Schwierigkeiten, die aufgrund der problematischen Beziehungen zwischen Theorie und Praxis unvermeidlich sind, berücksichtigt, konnten die Resultate zu diesem Zeitpunkt noch keinen besonderen Eindruck hervorrufen¹⁰⁷. Wohl aber muß man bemerken, daß die belgische pädologische Bewegung der Schulreformbewegung voranging¹⁰⁸. Sie hat der Forderung nach Individualisierung des Unterrichts die wissenschaftliche Grundlage geliefert. Sie plädierte ja nicht lediglich für die Kinderforschung, sondern wies auf die individuellen Unterschiede hin¹⁰⁹. Sie fiel außerdem zeitlich mit der Kunsterziehungsbewegung zusammen¹¹⁰, die andere Werte als den Kenntniserwerb betonte. Hier kam noch hinzu, daß die pädologische Bewegung die Komplexität des Kindes betonte, was dazu beitrug, eine intensivere Schulbildung im Gegensatz zu bloßer Kenntnisweitergabe durchzusetzen.

Schließlich war auch schon deutlich, daß die experimentelle Forschung eine gesellschaftliche Rolle erwerben konnte. Die Messung individueller Fähigkeiten lieferte der Berufsberatung brauchbare Angaben. Das erste Institut für Berufsberatung wurde 1912 in Brüssel gegründet; es entwickelte sich aus einem pädotechnischen Konsultationsbüro, das die „*Société belge de pédotechnie*“ 1908 errichtet hatte und wo man sich ursprünglich nur mit Säuglingen, Kleinkindern und der Schuljugend beschäftigte¹¹¹. Der Schritt zur Beratung von Schulabgängern lag sehr nahe und ebnete den Weg zur Weiterentwicklung nach dem Krieg.

Anmerkungen

- 1 J. JOTEYKO (Hrsg.): 1er Congrès international de pédologie tenu à Bruxelles, du 12 au 18 Août 1911, sous le haut patronage de S. M. ALBERT 1er, roi des Belges. Bd. 1: Comptes rendus des séances. Communications; Bd. 2: Rapports. Brüssel 1912.
- 2 Bd. I, S. 27.
- 3 Deutschland war offiziell nicht vertreten. Nur vier deutsche Teilnehmer waren angemeldet: ALOYS FISCHER (Privatdozent, München); KARL GROSS (Gießen); LUCY HOESCH-ERNST (Godesberg) und W. MÜNCH. HOESCH-ERNST beteiligte sich an den Diskussionen. Dem internationalen Komitee zur Vorbereitung des Kongresses waren sieben Deutsche beigetreten: E. MEUMANN (Hamburg), KARL GÖTZE (Hamburg), KARL GROSS, L. HOESCH-ERNST, G. KERSCHENSTEINER (München), W. STERN (Breslau). MEUMANN entschuldigte sich schriftlich für seine Abwesenheit.
- 4 E. MEUMANN: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Bd. I, Leipzig 1907, S. XII.
- 5 Nach dem Ersten Weltkrieg beschäftigte sich SCHUYTEN beinahe nicht mehr mit der Pädagogik. Er widmete sich eher den Naturwissenschaften, der Geschichte und der Bibelforschung. Das Antwerpener pädologische Laboratorium wurde 1920 geschlossen.
- 6 Er war Dozent der organischen Chemie und der Pädologie an der Université nouvelle in Brüssel, Chemielehrer an der Gewerbeschule in Antwerpen und Lehrer an den dortigen, 1911 gegründeten, Lehrerseminaren für Jungen und Mädchen.
- 7 Eine Bibliographie von M. C. SCHUYTEN findet sich in einer Beilage des „Paedologisch Jaarboek“ VIII (1913), S. I–XVIII. Viele seiner Studien sind in dieser Zeitschrift, die seit 1900 herausgegeben wurde, erschienen.

- 8 J. JOTEYKO verließ Belgien 1915 wegen des Krieges und kehrte nach Paris zurück. Nach dem Krieg ließ sie sich jedoch in ihrem Geburtsland nieder. Sie lehrte Physiologie an der Universität Warschau und war dort an der Ausbildung von Lehrkräften beteiligt.
- 9 Vgl. vor allem: *La fatigue et la respiration élémentaire du muscle*. Paris 1896; *Entraînement et fatigue au point de vue militaire*. Brüssel/Leipzig 1905; *Introduction à la méthodologie de la psychologie pédagogique. Rapport au VI^{me} Congrès international de psychologie*. Genf 1909; *La fonction musculaire*. Paris 1909; *La science du travail et son organisation*. Paris 1917; *La Fatigue*. Paris (1920); in Zusammenarbeit mit V. KIPANI: *Enquête scientifique sur les végétariens de Bruxelles*. Brüssel/Paris 1907; *Le végétarisme et son influence sur la santé publique, le commerce, l'industrie et l'économie de la nature*. Brüssel/Paris 1908; in Zusammenarbeit mit M. STEFANOWSKA: *Psycho-physiologie de la douleur*. Paris 1909.
- 10 *Etudes de psychologie*. 2 Bände, Tongeren 1889; *La mémoire*. Gent 1893 (Recueil de travaux publiés par la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Gand); *La nouvelle psychologie*. Gent 1894; *Eléments de psychologie humaine*. Cours professé à l'Université de Gand. Gent/Paris 1895; *Etudes de psychologie*. Gent/Paris 1901; *Causeries psychologiques*. Gent/Paris 1902, ²1911; *La mémoire*. Paris 1902 (Bibliothèque internationale de psychologie expérimentale normale et pathologique, 19); *Esquisse d'une éducation de la mémoire*. Gent/Paris/Brüssel 1903; *Causeries psychologiques*. 2^{me} série. Gent/Paris 1906; *La psychologie quantitative*. Gent/Paris 1907; *Esquisse d'une éducation de l'attention*. Gent/Paris o.J.; *La psychologie d'aujourd'hui*. Paris 1927; *La part de l'imagination*. Essai philosophique. Paris 1937 (Bibliothèque de philosophie contemporaine).
- 11 1868–1955; Doktor der Rechte, der Naturwissenschaften, der Mathematik und der Philosophie, Promotion 1894 bei W. WUNDT in Leipzig mit einer Dissertation „Ueber geometrisch-optische Täuschungen“, Leipzig 1895.
- 12 1881–1965; Dozent der experimentellen Psychologie seit 1906; danach außerordentlicher Professor und seit 1912 ordentlicher Professor. Vgl. J. NUTTIN: *La vie et l'œuvre du Professeur ALBERT MICHOTTE*. In: *Psychologica Belgica* V (1965), S. 87–115.
- 13 J. NUTTIN: *Het Instituut voor Psychologie en Opvoedkunde aan de universiteit te Leuven met een overzicht van de geschiedenis en het werk van de School voor Opvoedkunde 1923–1944*. Antwerpen 1945, S. 25.
- 14 1852–1927; klassischer Philologe und Pädagoge; seit 1890 in Löwen mit der Geschichte der Pädagogik und mit der Methodik beauftragt.
- 15 J. NUTTIN, a. a. O., S. 24 f.
- 16 Information über die Tätigkeiten der „*Algemeen Paedologisch Gezelschap*“ bis 1914 kann man in dem „*Paedologisch Jaarboek*“ III–IV (1902–1903), im „*Bulletijn van het Algemeen Paedologisch Gezelschap*“ I–XI (1904–1914), sowie im „*Verslag der werkzaamheden [van] het Algemeen Paedologisch Genootschap*“ (1912) finden. Auch die nicht veröffentlichte Dissertation von C. RONSSSE: *Het Algemeen Paedologisch Gezelschap (1902–1929) en zijn betekenis voor de mentaal gehandicapten in België* (Löwen 1976), ist erwähnenswert.
- 17 Volksschuldirektor, Inspektor der Volks- und Sonderschulen der Stadt Brüssel, tätig in verschiedenen Vereinigungen, u. a. in der „*Société protectrice de l'enfance anormale*“.
- 18 Die „*Société belge du pédotechnie*“ veröffentlichte von 1907 bis 1913 (?) ein Bulletin, wovon jedoch kein Exemplar wiederentdeckt wurde, und später eine „*Revue de pédotechnie*“ I (1913–1914). Nach dem Ersten Weltkrieg gab sie u. a. eine Reihe von „*Documents pédotechniques*“ aus. Wir verweisen auch nach der nicht veröffentlichten Dissertation von L. PIPELEERS: *Pedologische beweging en mentaal gehandicapten in België tot 1914*. Löwen 1976.
- 19 Zu den Gründern gehörten einige Mitglieder des „*Cercle pédagogique de Charleroi*“, der sich u. a. auch mit Pädologie beschäftigte.
- 20 I–V (1909/10–1913/14). Weitere Information über das Institut vgl. L. PIPELEERS, a. a. O., S. 4–53.
- 21 *Bulletin de la Société de pédagogie de Bruxelles* VIII, 2 (Dezember 1910), S. 4; IX, 1 (Dezember 1911), S. 6. Ein von JOTEYKO organisierter „*Cours de psychologie expérimentale appliquée à l'éducation*“ fand bei den Mitgliedern der Vereinigung großen Anklang.
- 22 Näheres über die Tätigkeiten vor dem Ersten Weltkrieg findet man im „*Bulletin de l'Association médico-pédagogique liégeoise*“, wovon die erste Reihe von Oktober 1912 (I, 1) bis Januar–März 1914 (II, 1–2) herausgegeben wurde.
- 23 M. C. SCHUYTEN: *Sur l'importance des sciences pédologiques*. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. I, S. 18–20; ders.: *La Pédologie (Synthèse)*. Gent 1911, S. 166; ders.:

- Voorwoord. In: Paedologisch Jaarboek I (1900), S. VII–VIII; Zuid en Noord. Internationaal Maandschrift I (1910), S. 471; I. JOTEYKO: La pédologie. In: Revue de l'Université de Bruxelles XIII (1907/1908), S. 279f.
- 24 Für diesen Absatz vgl. J. JOTEYKO: Discours d'ouverture. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. I. S. 23–25; dies.: L'enseignement de la pédologie aux instituteurs et aux médecins. Ebd., Bd. II, S. 28–30; dies.: Unification des termes, des mesures et des notations en pédologie. Ebd., Bd. II, S. 53; dies.: La pédologie. In: Revue de l'Université de Bruxelles XIII (1907/1908), S. 282–289; M. SCHUYTEN: La pédologie, S. 11; ders.: Sur l'importance des sciences pédologiques. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. I, S. 20f.; A. SLUYS: L'Enseignement de la pédologie à l'école normale et à l'université. Ebd., Bd. II, S. 23.
- 25 Vgl. E. MEUMANN, a. a. O., Bd. I, S. VII–VIII: die Sozialwissenschaften, die Psychologie, die Anatomie, die Physiologie, die Anthropometrie, die Pathologie und Psychopathologie, die Logik, die Ethik, die Ästhetik und die Religionspsychologie.
- 26 JOTEYKOS Meinung nach fand der Begriff „Pädologie“ im deutschen Sprachgebiet weniger Anklang, weil man dort Begriffe wie „Kinderpsychologie“, „Kinderforschung“, „Kinderkunde“ und „Jugendkunde“ zur Verfügung hatte, „qui expriment en un mot ce qui nécessite deux ou plusieurs mots dans d'autres langues“; in: 1er Congrès international de pédologie, Bd. II, S. 65.
- 27 Schüler G. STANLEY HALLS, er wurde Dozent am staatlichen Lehrerseminar von Emporia (Kansas).
- 28 Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes. Jena 1896.
- 29 Besonders mit Artikeln in den Zeitschriften „L'Année psychologique“ und „Revue philosophique de la France et de l'étranger“. Soweit mir bekannt, war der erste: E. BLUM: La pédologie. L'idée, le mot, la chose. In: L'Année psychologique V (1899), S. 299–331.
- 30 J. JOTEYKO: L'Enseignement de la pédologie aux instituteurs et aux médecins. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. II, S. 27.
- 31 M. C. SCHUYTEN, La pédologie, S. 10.
- 32 1847–1931, Lehrer und seit 1883 Direktor des Lehrerseminars in Huy. Redakteur bei „L'Observateur“ (1882–1900), „L'École nationale“ (1901/02–1913/14) und „L'Éducation nationale“ (1919/20–1923/24).
- 33 Diese Einteilung gebrauchte MIRGUET in seiner Zeitschrift „L'École nationale“. Das Aufnehmen von Artikeln in bestimmte Rubriken wie „pédagogie scientifique“, „pédotechnie“, „pédologie“ oder „pédagogie expérimentale“ geschah sehr willkürlich, entsprach nicht der Einteilung der Pädologie in sieben Sparten und ist auf diese Weise typisch für die herrschende Verwirrung.
- 34 Dies ist die Einteilung seines zusammenfassenden Werks „La pédologie“. Man findet sie auch in seinem Aufsatz „De paedologie (synthetisch opgebouwd)“. In: Paedologisch Jaarboek VIII (1913), S. 109–139.
- 35 J. JOTEYKO: La pédologie. In: Revue de l'Université de Bruxelles XIII (1907–1908), S. 281f.
- 36 Dies.: Unification des termes, des mesures et des notations en pédologie. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. II, S. 66.
- 37 Ebd., S. 53.
- 38 M. C. SCHUYTEN: La pédologie, S. 10.
- 39 E. MEUMANN, a. a. O., Bd. I, S. 39.
- 40 Ebd., S. 4–5, 33–38.
- 41 Vgl. P. O. DRESE: La didactique expérimentale de W. A. LAY. Löwen/Paris 1956, S. 83–97.
- 42 Vgl. E. CLAPARÈDE: Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genf⁴ 1911, S. 52–60.
- 43 Vgl. G. PERSIGOUT: Essais de pédologie générale. Paris 1908, S. 56–59.
- 44 Die beschreibende Pädologie, „la science des matériaux à l'aide desquels l'institution des enfants peut être réalisée“, umfaßt die Geschichte des Erziehungssystems und der Familie sowie die Kindersozio-logie; die analytische Pädologie, „la science des éléments constitutifs de l'éducation scolaire“, beinhaltet Kinderbiologie, Psychopädagogik und „pédagogie positive ou pédologie appliquée“; die dogmatische Pädologie behandelt die philosophische Pädagogik, die Schulstruktur und die Unterrichtsleitung.
- 45 J. JOTEYKO: Unification des termes, des mesures et des notations en pédologie. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. II, S. 66.
- 46 J. J. VAN BIERVLIET: Premiers éléments de pédagogie expérimentale (à l'usage des écoles normales). Les bases. Gent/Paris 1911, S. 19.
- 47 2 Bde., Gent/Paris 1911/1912: Eine Zusammenfassung findet man in: J. J. VAN BIERVLIET: Les

- principales applications de la pédagogie expérimentale à l'usage des institutrices et des instituteurs. Gent 1913.
- 48 VAN BIERVLIET bezeichnete die Resultate der experimentellen Psychologie als „experimentelle Pädagogik“. Die zwei Teile seiner Premiers éléments de pédagogie expérimentale hatten als Titel: (I) Les Bases, (II) Les Applications. JOTEYKO bewegte sich in erster Linie auf dem Gebiet der Psychologie.
 - 49 1849–1936, Lehrkraft, Direktor des Lehrerseminars für Jungen in Brüssel von 1880 bis 1909, Autor einiger pädagogischer Werke.
 - 50 E. UGARTE DE ERCILLA: L'éducation des passions. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. I, S. 341–345.
 - 51 A. BARRALT, Lehrer in Havanna, Delegierter von Kuba.
 - 52 „Ce qu'on appelle la science ne dit rien de ce qui nous importe le plus dans la pédagogie – les valeurs, les fins et les idéals ... L'Étude de l'enfant n'est qu'un moyen dont le but est la formation de l'homme. Pour éduquer l'enfant, il faut savoir ce que c'est que l'enfant – d'où l'importance de la pédologie et de la pédotechnie; mais ni l'une ni l'autre ne doivent oublier ou négliger leurs rapports avec la philosophie qui, seule, pourra nous donner les idéals. Plus encore que ce que c'est qu'un enfant, nous devons savoir ce que c'est qu'un homme, ce qu'il peut être et doit être“. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. I, S. 83–84.
 - 53 Ebd., S. 84: „HERBERT SPENCER a dit que le but de l'éducation est de préparer l'enfant à la vie complète. Il s'agit de la vie telle qu'elle est comprise au moment et dans le milieu où elle se manifeste. L'idéal éducatif évolue donc dans le temps et l'espace, comme tout le reste. La discussion philosophique, métaphysique, religieuse de l'idéal de la vie, quelque importante qu'elle soit, ne pourrait aboutir au congrès de pédologie, car chacun le conçoit d'après ses convictions propres et ses sentiments intimes. Nous n'avons donc pas à approfondir ce sujet qui n'appartient pas au programme du Congrès“.
 - 54 J. JOTEYKO: Discours d'ouverture. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. I, S. 25.
 - 55 Zur Erläuterung: z.B. J. JOTEYKO: Unification des termes, des mesures et des notations en pédologie. Ebd., Bd. II, S. 47–79; dies.: Mensurations. Instruments, méthodes. Résultats. In: Etude de l'enfance. Pédologie. Rapports présentés à la 1^{re} section du III^e congrès international d'éducation familiale tenu à Bruxelles en 1910. Brüssel 1910, I–2–1.
 - 56 Dies.: L'Enseignement de la pédologie aux instituteurs et aux médecins. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. II, S. 29f.
 - 57 Dies.: Unification des termes ..., ebd., S. 70–72; dies.: Mensurations ... In: Etude de l'enfance ... III^e congrès international d'éducation familiale, I–2–1, S. 3.
 - 58 Vgl. M. C. SCHUYTEN, La pédologie, S. 156f.
 - 59 Zur Erläuterung: z.B. ders.: Over de toename der spierkracht bij kinderen gedurende het schooljaar. In: Paedologisch Jaarboek V (1904), S. 122.
 - 60 J. J. VAN BIERVLIET: La technique pédologique. In: Les Annales pédologiques II (1910–1911) S. 7–17; ders.: Premiers éléments de pédagogie expérimentale, Bd. I, S. 108–116.
 - 61 Er verbesserte u.a. die Meßtechnik der Gewichts- und der visuellen Illusion, entwarf eine optometrische Skala und entwickelte einen Test zur Prüfung der taktilen Schärfe und der Aufmerksamkeit.
 - 62 J. NUTTIN: La vie et l'œuvre du Professeur ALBERT MICHOTTE. In: Psychologica Belgica V (1965), S. 99.
 - 63 Die Skala von BINET-SIMON von 1905 wurde 1908 geändert, nachdem DECROLY und seine Mitarbeiterin, J. DEGAND, 1907 Kritik geübt hatten. Die Version von 1908 wurde 1911 nochmals nach Forschungen derselben Personen im Jahre 1910 geändert. Vgl. O. DECROLY/J. DEGAND: Les tests de BINET et SIMON pour la mesure de l'intelligence. Contribution critique. In: Archives de psychologie VI (1907), S. 27–130; dies.: La mesure de l'intelligence chez des enfants normaux d'après les tests de MM. BINET et SIMON. In: Ebd. IX (1910), S. 81–108.
 - 64 Wir referieren hier, was SCHUYTEN und die „Algemeen Paedologisch Gezelschap“ betrifft, nach dem „Paedologisch Jaarboek“ I–IX (1909–1919) und dem „Bulletin van het Algemeen Paedologisch Gezelschap“ I–XI (1904–1914); was JOTEYKO betrifft, nach „La Revue psychologique“ I–VII (1908–1914); was das „Institut national belge de pédologie“ betrifft, nach „Les Annales pédologiques“ I–V (1909/10–1913/14); was die „Société belge de pédotechnie“ betrifft, nach der „Revue de pédotechnie“ I (1913–1914); was die Lütticher Pädologen betrifft, nach dem „Bulletin de l'Association médico-pédagogique liégeoise“, Nr. 1 (Okt. 1912)–II, 1–2 (Januar–März 1914). Belgische Pädologen publizierten auch Artikel in ausländischen Zeit-

- schriften wie „L'Année psychologique“, „Archives de psychologie“ und „Archives internationales d'hygiène scolaire“. Die belgischen mehr allgemein-pädagogischen Zeitschriften, die die meiste pädagogische Information lieferten, waren: „L'École nationale“ I–XIII (1901/02–1913/14) und „Zuid en Noord“ I–III (1910–1912), weitergeführt unter dem Titel „L'École moderne“ IV–V (1913–1914).
- 65 Körpergröße und -gewicht, Brust- und Kopfumfang, Links- und Rechtshändigkeit, Hautempfindlichkeit, Tast-, Seh- und Hörvermögen, Muskelkraft, Ernährung, Sprachfehler usw.
 - 66 Es stand für SCHUYTEN fest, daß die körperlich stärksten Kinder auch die intelligentesten waren; vgl. M. C. SCHUYTEN: *Knijpkrachtvariatie en verstandontwikkeling der schoolkinderen*. In: *Paedologisch Jaarboek III–IV* (1902–1903), S. 54–152; ders.: *La pédologie*, S. 64, 74 und 105.
 - 67 Schulalter, empfindliche Periode, Handfertigkeit, Spiel, Gymnastik, Ko-Edukation, Erziehung der Mädchen, Gedächtnisübungen, sexuelle Erziehung, Freiluftschulen, Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie, Lüftung, Heizung und Beleuchtung der Klassenräume, Schulbänke, Lehrmittel, Lesen und Schreiben, Anschauungsunterricht, Kopfrechnen usw.
 - 68 So unternahm man z. B. im „*Institut national belge de pédologie*“ eine ausführliche Studie über die Rolle des Sehvermögens im Lernprozeß und, hieran anschließend, über die Maßnahmen, die zur Verwirklichung der optimalen Milieubedingungen erforderlich waren. Das Institut organisierte eine internationale Enquête über Schreibmaterial und widmete der Steil- und Schrägschrift eine ausführliche Diskussion.
 - 69 J. JOTEYKO hat Untersuchungen über moralische Persönlichkeitsaspekte durchgeführt, wie z. B. das Bewußtsein von Gut und Böse. In ihrer Zeitschrift „*La Revue psychologique*“ erschienen von 1912 bis 1914 einige Beiträge über moralische Erziehung. Außerdem publizierte man auch soziologische Arbeiten. Innerhalb der „*Société belge de pédotechnie*“ arbeitete eine soziologische Abteilung. Hier besprach man die Rolle der Schule bei der Betreuung von Sozialfällen unter Kindern und Jugendlichen. Die „*Société*“ führte 1912 bis 1913 eine Enquête über den Einfluß des Kinobesuchs auf Kinder. Im Rahmen des „*Institut de Sociologie Solvay*“ untersuchte eine Arbeitsgemeinschaft soziale Phänomene in Verbindung mit dem Kind.
 - 70 Was SCHUYTEN auch bedauerte, vgl. M. C. SCHUYTEN, *La pédologie*, S. 211.
 - 71 Laut J. KLOOTSEMA war dies der größte Fehler der Pädologie; vgl. ders.: *La connaissance scientifique du caractère comme subdivision de la pédologie*. In: *1er Congrès international de pédologie*, Bd. I, S. 299 f.
 - 72 Z. B. die Kritik SCHUYTENS an den anthropometrischen Nachforschungen; vgl. M. C. SCHUYTEN, *La pédologie*, S. 63 und 68; A. REINTJENS: *Kinderstudie I*. In: *Paedologische Bladen II*, 1 (Jan. 1926), S. 9 f.
 - 73 J. J. VAN BIERVLIET: *Premiers éléments de pédagogie expérimentale*. Bd. I, S. 22; Bd. II, S. 17.
 - 74 Ders. Bd. I, S. 25; Bd. II, S. 1–2; M. C. SCHUYTEN, *La pédologie*, S. 12.
 - 75 M. C. SCHUYTEN, *La pédologie*, S. 155.
 - 76 J. J. VAN BIERVLIET: *Premiers éléments de pédagogie expérimentale*. Bd. II, S. 10.
 - 77 Z. B. die Übersicht ihrer Mängel ebd., Bd. I, S. 2–18.
 - 78 Ders. Bd. I, S. 1 f. und 120 f.; M. C. SCHUYTEN, *La pédologie*, S. 186; *Revue de pédotechnie I*, 1 (Okt.–Nov. 1913), S. 3.
 - 79 J. JOTEYKO: *Unification des termes, des mesures et des notations en pédologie*. In: *1er Congrès international de pédologie*, Bd. II, S. 67.
 - 80 1878–1958, Lehrer, Lehrkraft am städtischen Brüsseler Lehrerseminar für Jungen von 1905 bis 1919, Direktor des Seminars von 1919 bis 1938. Dozierte von 1919 bis 1948 Pädagogik an der Universität Brüssel. Mitarbeiter zahlreicher pädagogischer Zeitschriften. Vorsitzender der „*Société de pédagogie de Bruxelles*“ (1913–1919); Sekretär und nach dem Kriege Generalsekretär der „*Société protectrice de l'enfance anormale*“.
 - 81 Die Initiative ging aus von JEAN DEMOOR (1867–1941), Professor an der Universität Brüssel, Dozent am Lehrerseminar und Inspektor der Sonderschulen in Brüssel, und wurde von A. SLUYS unterstützt. Was Zweck und Durchführung betrifft, vgl. T. JONCKHEERE: *Die experimentelle Pädagogik in Belgien*. In: *Die experimentelle Pädagogik V* (1907), S. 107 f. und 110 f.; A. SLUYS: *L'Enseignement de la pédologie à l'école normale et à l'université*. In: *1er Congrès international de pédologie*, Bd. II, S. 19–21.
 - 82 Was Konzept, Inhalt, Material, Tätigkeiten und Resultate betrifft, vgl. J. JOTEYKO: *L'Enseignement de la pédologie aux instituteurs et aux médecins*. In: *1er Congrès international de pédologie*, Bd. II, S. 30–37; dies.: *Rapport sur les laboratoires de pédologie des écoles normales provinciales du Hainaut (Mons et Charleroi)*. In: *La Revue psychologique I* (1908), S. 28–35.

- Verschiedene Artikel dieser Zeitschrift berichteten über die in Mons und Charleroi ausgeführten Experimente; vgl. *Ecoles normales primaires provinciales du Hainaut*, 1906–1926. XX^e Anniversaire. Discours prononcés. Charleroi 1926.
- 83 H. VAN DAEL: 150 Jaar stedelijk onderwijs te Antwerpen 1819–1969. Antwerpen 1969, S. 214f.
 - 84 J. JOTEYKO: La pédologie. In: Revue de l'Université de Bruxelles XIII (1907–1908), S. 312–315; dies.: Rapport sur les laboratoires de pédologie des écoles normales provinciales du Hainaut (Mons et Charleroi). In: La Revue psychologique I (1908), S. 30f.; J. J. VAN BIERVLIET: La technique pédologique. In: Les Annales pédologiques II, 1 (Okt. 1910), S. 15f.; T. JONCKHEERE: Initiation du personnel enseignant aux notions de pédologie. In: Etude de l'enfance. Pédologie. Rapports présentés à la 1^{re} section du III^e Congrès international d'éducation familiale tenu à Bruxelles en 1910, I–6–1; A. SLUYS: L'Enseignement de la pédologie à l'école normale et à l'université. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. II, S. 15–25; J. JOTEYKO: L'Enseignement de la pédologie aux instituteurs et aux médecins. In: Ebd., S. 26–39.
 - 85 Die Vorträge liefen bis 1912. Ihr Inhalt wurde wiedergegeben in „Premiers éléments de pédagogie expérimentale“.
 - 86 La pédagogie expérimentale et l'enseignement primaire belge. In: Les Annales pédologiques IV, 2 (Jan. 1913), S. 52.
 - 87 Die Zahl der Mitglieder der „Société belge de pédotechnie“ und des „Institut national belge de pédologie“ war nicht mehr festzustellen. Die „Algemeen Paedologisch Gezelschap“ hatte 1912 ca. 150 (in- und ausländische) Mitglieder, die „Association médico-pédagogique liégeoise“ 134.
 - 88 Es handelte sich im März/April 1909 um einen fünftägigen Lehrgang, seit 1910 aber um Serien von Lektionen (zwei Abendlektionen sechs Monate lang). Demonstrationen und Ausflüge gehörten auch dazu. Vgl. L'École nationale VIII (1909), S. 390; Minerva II (1910–1911), S. 31.
 - 89 Während des Sommers wurden vier Wochen lang Lektionen in den pädologischen Wissenschaften erteilt; außerdem waren praktische Übungen und Besuche von Laboratorien und Unterrichtsanstalten vorgesehen. Vgl.: La Revue psychologique II (1909), S. 176, 426, 490–495; III (1910), S. 98; J. JOTEYKO: Notice sur le séminaire de pédologie. In: De Nationale School VI (1909–1910), S. 283–287.
 - 90 M. C. SCHUYTEN, La pédologie, S. 155.
 - 91 In Antwerpen selbst mußte SCHUYTEN gegen die „schönste örtliche Gleichgültigkeit“ angehen; es gelang ihm nicht, die Schulpraxis zu ändern. Vgl. M. C. SCHUYTEN: Historiek der Antwerpsche paedologie. In: Bulletin van het Algemeen Paedologisch Gezelschap IX (1912), S. 4–12.
 - 92 Eine Analyse der belgischen pädagogischen Zeitschriften (darunter die im weiteren Text angeführten) findet man bei M. DE VROEDE u.a.: Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw. Bd. I: De Periodieken 1817–1878. Gent/Löwen 1973; Bd. II: De Periodieken 1878–1895. Gent/Löwen 1974; Bd. III: De Periodieken 1896–1914, 1. Teil. Gent/Löwen 1976.
 - 93 Z.B. „Le Moniteur des instituteurs primaires“ (1872 bis heute) und „De Schoolbode van Limburg“ (1893–1914).
 - 94 Was benötigten die Lehrer? – „de l'air, de l'hygiène, de la santé, du pain, d'abord; de la pédologie ensuite“. Die Pädologie, „Science (avec S majuscule)“, war nicht „la panacée infallible qui va régénérer tout notre système éducatif“; vgl. L'École belge I (1909/1910), S. 161.
 - 95 Die Forschungen seien noch nicht weit fortgeschritten, und bestimmt nicht alle Resultate würden sich als zuverlässig herausstellen, so daß mehrere Pädologen zu selbstsicher waren; manchmal erstrebten die Pädologen auch unmögliche Ziele. Die experimentelle könne die alte Psychologie nicht vollkommen ersetzen: die Seele könne nicht ergründet werden. Das Kind sei nicht nur natürliche Materie, sondern auch übernatürliche Seele. Die Pädologie sage nichts über das Erziehungsziel aus, aber die Erziehung könne die gesellschaftlichen und religiösen Dimensionen nicht entbehren. Es schien, als ob manche Pädologen nicht nur pädagogische Motive hätten: man könne sie nicht von positivistischem Materialismus freisprechen. Instrumentelle Nachforschung passe nicht in die Schulen. Eine gute pädagogische Praxis setze mehr voraus als nur wissenschaftliche Kenntnis. Einige Vorbehalte findet man z.B. in „Het Katholiek Onderwijs, Sint-Cassianusblad, Ons Woord“ und „De Belgische School“; ein interessanter, zusammenfassender Artikel ist der von FR. MAXIMIN: Pédagogie et pédologie. In: Revue de Carlsbourg II (1909), S. 59–71.

- 96 Neben den oben zitierten „L'École nationale“ und „Zuid en Noord“ sind noch erwähnenswert: L'Enseignement pratique (1890–1914), L'École pratique (1902–1914), L'Instituteur belge (1904–1914), De Nationale School (1905–1912).
- 97 J. J. VAN BIERVLIET: Premiers éléments de pédagogie expérimentale. Bd. I, S. 19f.; A. SLUYS: L'Enseignement de la pédologie à l'école normale et à l'université. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. II, S. 24.
- 98 M. C. SCHUYTEN, La pédologie, S. 12, betrachtete dies als wünschenswert.
- 99 Bulletin de la Ligue de l'enseignement XLIV (1908), S. 57–63; La Revue psychologique I (1908), S. 30f. und 190–194; J. JOTEYKO: La pédologie. In: Revue de l'Université de Bruxelles XIII (1907/1908), S. 310–312; dies.: L'Enseignement de la pédologie aux instituteurs et aux médecins. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. II, S. 26–39; A. SLUYS: L'Enseignement de la pédologie à l'école normale et à l'université. Ebd., S. 15–25; M. C. SCHUYTEN: Sur l'importance des sciences pédologiques. In: Ebd., Bd. I, S. 22; O. DECROLY: La psychologie de l'enfant en Belgique. In: Revue de l'Université de Bruxelles XIII (1907/1908), S. 691.
- 100 Näheres findet man in ihrem vierteljährlich erscheinenden Organ „Le Paedologium“ I–II (1913–1914) sowie in „La Revue psychologique“ V–VIII (1912–1914). Vgl. L. PIPELEERS, a. a. O., S. 81–106.
- 101 Während des ersten Jahres waren 16 Studenten immatrikuliert, im zweiten Jahr 30, sowie 10 freie Studenten. Im ganzen waren 10 Nationalitäten vertreten.
- 102 Es gab vier Laboratorien (Pädologie, experimentelle Psychologie, Physiologie und Anthropometrie, Chemie) und zwei Seminare (Historische Pädagogik und Pädologie).
- 103 J. JOTEYKO hat wiederholt darauf hingewiesen, daß die wissenschaftliche Kinderforschung der Psychologie neue Horizonte schuf, da sie die Forschungen auf dem Gebiet der Entwicklung der mentalen Funktionen – von ihr „Psychogenese“ genannt – orientierte. Vgl. J. JOTEYKO: Discours d'ouverture. In: 1er Congrès international de pédologie, Bd. I, S. 23; dies.: Unification des termes, des mesures et des notations en pédologie. In: Ebd., Bd. II, S. 64.
- 104 In diesem Zusammenhang sei auf vier nicht publizierte Löwener Diplomarbeiten hingewiesen: W. VANNESTE: De mentaal gehandicapten: terminologie, indeling en diagnostiek in de periode 1896–1914 (1975); M. DUPONT: Het gemeentelijk buitengewoon onderwijs te Brussel van 1897 tot 1914 (1974); M. VERPLAETSE: Het gemeentelijk buitengewoon onderwijs te Antwerpen van 1899 tot 1914 (1974); G. VANDENBUSSCHE: De „Société protectrice de l'enfance anormale“ (1901–1933) en haar zorg voor de mentaal gehandicapten in België (1974). Nicht publiziert wurde auch die Arbeit von M. VAN WALLEGHEM: Ontwikkeling van de basisfuncties bij jonge mentaal gehandicapte kinderen. Historisch overzicht van de trainingsprogramma's met nadruk op de traditioneel genoemde „zintuiglijke opvoeding“ (1973).
- 105 Z. B. A. NYNS: Le carnet médico-pédagogique. In: Zuid en Noord II (1911), S. 570–584.
- 106 O. DECROLY meinte in „La psychologie de l'enfant en Belgique“ (Revue de l'Université de Bruxelles XIII [1907–1908] S. 688), daß die Lehrkräfte der Gymnasien und der Hochschulen im allgemeinen den Nutzen der Kinderstudie nicht einsahen. Einerseits waren sie zu sehr spezialisiert und andererseits hatten sie nicht die gleichen Schwierigkeiten wie die Volksschullehrer: die Schüler waren schon selegiert und die Lehrer hatten einen Lehrplan einzuhalten, der sich an den Besten orientierte, während die weniger Guten sie nicht interessierten und durchweg eliminiert wurden.
- 107 Ein konkretes Beispiel eines Praktikers, Volksschullehrer in Brüssel, der alle Erkenntnisse, die bekannt waren, anwenden wollte, aber der damit nicht so viel anfangen konnte, gibt P. MICHAUX: Branches qui fatiguent le moins les élèves. Durée des cours; ordre dans lequel les branches doivent être enseignées. In: Etude de l'enfance. Pédologie. Rapports présentés à la 1^{re} section du III^e Congrès international d'éducation familiale tenu à Bruxelles en 1910, I–4–1.
- 108 Als Vorkämpfer trat der Ostender Volksschullehrer EDWARD PEETERS hervor mit einer Reihe „Nouvelle Bibliothèque Pédagogique“, mit dem „Bulletin bibliographique de la Nouvelle Bibliothèque Pédagogique“ (1908/1909) und vor allem mit der Zeitschrift „Minerva“ (1909–1914).
- 109 T. JONCKHEERE: Initiation du personnel enseignant aux notions de pédologie. In: Étude de l'enfance. Pédologie. Rapports présentés à la 1^{re} section du III^e Congrès international d'éducation familiale tenu à Bruxelles en 1910, I–6–1, S. 2; L. NAGY: Enseignement de la pédologie pour les pédagogues, les médecins et le personnel des tribunaux pour l'enfance. In: 1er Congrès international de pédologie. Bd. II, S. 10; J. JOTEYKO, L'Enseignement de la pédologie aux instituteurs et aux médecins. In: Ebd., S. 29.

- 110 In Belgien vor dem Ersten Weltkrieg am deutlichsten zu finden in der Vereinigung „*L'Art à l'école et au foyer*“, im Dezember 1905 gegründet. Über ihre Tätigkeit kann man sich in der gleichnamigen Zeitschrift „*L'Art à l'école et au foyer*“ I–IX (1906–1914) informieren.
- 111 Vgl. L. PIPELEERS, a. a. O., S. 68–71.

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland

Zum Einfluß von infrastrukturellen Voraussetzungen und aktueller Politik auf den internationalen Horizont der deutschen Erziehungswissenschaft während der letzten hundert Jahre

Vorbemerkung

Eine wissenschaftsgeschichtliche Betrachtung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) stellt zwei für jede Wissenschaftsgeschichte zentrale Probleme – (a) die *Abgrenzung des Untersuchungsgegenstands* und (b) die *Aufgabenstellung der historischen Analyse* – auf besondere, aber auch für andere Disziplinen der Erziehungswissenschaft relevante Weise.

Zu (a): Im vorliegenden Fall ist zu entscheiden, ob man die Wissenschaftsgeschichte der VE im engeren Sinne als *Geschichte des internationalen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft* oder im weiteren Sinne als *Geschichte des internationalen Horizonts der deutschen Pädagogik* auffassen will. Im zweiten Fall müßten alle Formen und Bereiche in den Blick genommen werden, in denen ausländische Verhältnisse, Erfahrungen und Argumente in die nationalen pädagogischen Diskussionen und Forschungen einbezogen wurden. Die Antwort auf diese Alternative kann im Rahmen einer wissenschaftsgeschichtlichen Erörterung nicht pragmatisch gegeben werden, sondern muß sich aus den Aufgabenstellungen und dem Verständnis von Wissenschaftsgeschichte ergeben: Eine Konzentration auf den internationalen Vergleich in der Erziehungswissenschaft würde einen Aspekt zum Blickwinkel und Maßstab der Analyse der historischen Entwicklung einer Wissenschaftsdisziplin machen, der weder historisch noch aktuell in den methodologischen Diskussionen und praktischen Forschungen allgemeingültig war und ist. Der Stellenwert der internationalen Dokumentation, der Auslandspädagogik, der internationalen Verständigungsbemühungen, der internationalen pädagogischen Beziehungen und schließlich des internationalen Vergleichs für die Erziehungswissenschaft war in der historischen Entwicklung immer wieder umstritten. Auch wenn man den methodisch reflektierten und entsprechend durchgeführten internationalen Vergleich als die historisch und systematisch entwickeltste Stufe im Prozeß der Entstehung der Wissenschaftsdisziplin der VE ansieht, wird man doch diesen aktuellen und auch heute nicht allein beherrschenden Aspekt der VE nicht zum Maßstab der historischen Entwicklung machen dürfen. Eine solche historische Darstellung mit Blickwinkel auf den internationalen Vergleich liefe Gefahr, einem fragwürdigen teleologischen Geschichtsverständnis in der Wissenschaftsgeschichte anheimzufallen. Es sollte in der Wissenschaftsgeschichte nicht darum gehen, zu aktuellen systematischen Konzepten die historischen Legitimationstheorien zu formulieren. So ist es – wie geschehen (NOAH/ECKSTEIN 1969) – sehr fragwürdig, die notwendigen Vorarbeiten für einen internationalen Vergleich in der Erziehungswissenschaft wie z. B. internationale Dokumentationen und Länderstudien als historische Entwicklungsstufen oder gar zu vernachlässigende Vorformen der „eigentlichen“, „wissenschaftlichen“ VE aufzufassen. *Tatsächlich werden die verschiedenen Formen internationaler pädagogischer Arbeiten historisch und aktuell nebeneinander und*

durchaus vielseitig funktional verfolgt und rezipiert. Der Wissenschaftsgeschichte wie jeder historischen Forschung und Darstellung darf es nicht um geradlinige, „notwendige“ Entwicklungs- und Legitimationsstränge gehen, sondern um die Aufdeckung und Analyse des jeweiligen funktionalen Stellenwerts – in diesem Fall – internationaler pädagogischer Arbeiten in den erziehungswissenschaftlichen und schulpolitischen Diskussionen unter den jeweiligen besonderen historischen Voraussetzungen. Aus diesen Gründen muß auch ein kurzer wissenschaftsgeschichtlicher Abriß der VE in Deutschland versuchen, möglichst das ganze Spektrum des internationalen Horizonts der deutschen Pädagogik einzubeziehen.

Zu (b): Auch eine weitere – in Deutschland traditionsreiche – Einschränkung ist bei dem oben angedeuteten Verständnis von Wissenschaftsgeschichte nicht möglich. Wie bei kaum einer anderen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verbietet eine wissenschaftsgeschichtliche Betrachtung der VE eine Konzentration auf den thematischen und methodologischen Diskussionsverlauf innerhalb des engagierten Interessentenzirkels. Eine Einbeziehung ausländischer Entwicklungen, Erfahrungen und Argumente in die nationalen pädagogischen Diskussionen und wissenschaftlichen Forschungen ist nur möglich, wenn entsprechende technische, organisatorische und politische Voraussetzungen für einen internationalen Informationsaustausch und internationale Kontakte gegeben sind. Das gilt nicht nur für die VE, sondern für alle Wissenschaftsdisziplinen, die auf eine Berücksichtigung ausländischer Entwicklungen und Erfahrungen nicht verzichten können und wollen. Die Häufigkeit und thematische wie methodische Ausrichtung von internationalen pädagogischen Beiträgen dürfte deshalb stark von den jeweils historisch gegebenen infrastrukturellen Möglichkeiten und politischen Umständen mitbestimmt sein.

Die folgende wissenschaftshistorische Skizze versucht, diesen Aspekt am Beispiel des Prozesses von einer überwiegend zufälligen und willkürlichen Argumentation mit dem Ausland zur organisatorisch, personell und konzeptionell etablierten Wissenschaftsdisziplin der VE im Rahmen der deutschen Erziehungswissenschaft zu beleuchten. Wegen der Kürze der Darstellung werden die verschiedenen programmatischen Konzepte und praktischen Forschungsarbeiten notwendigerweise summarisch und verkürzt behandelt werden müssen (vgl. ZYMEK 1975).

1. Deutsche Schulpolitik und Pädagogik im Zeichen der „Weltpolitik“

Schon im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts waren die technischen und organisatorischen Voraussetzungen (Postverkehr, Reisemöglichkeiten, Verlagsbeziehungen) für einen internationalen Informationsaustausch auf dem Gebiet der Erziehung nicht nur gegeben, sie wurden auch genutzt. Das zeigt die beachtliche Zahl von Beiträgen über das Ausland in der Berichterstattung der deutschen pädagogischen Zeitschriften in diesen Jahrzehnten (ZYMEK 1975, S. 35 ff.). Eine initiiierende Rolle spielten dabei die wachsende Zahl internationaler pädagogischer Fachverbände, an denen auch deutsche Pädagogen und Vereinigungen mitwirkten und die von ihnen veranstalteten internationalen Kongresse (z.B. die INTERNATIONALE MATHEMATISCHE UNTERRICHTSKOMMISSION [IMUK] und die Internationalen Kongresse für Schulhygiene). Vorbild und oft auch Anstoß für einen solchen internationalen Informationsaustausch waren die im neunzehnten Jahrhundert viel beachteten Weltausstellungen, auf denen viele Länder nicht nur ihren

wirtschaftlichen und technischen Standard, sondern meist auch sogenannte „Schulausstellungen“ zeigten, zu denen oft amtliche Experten und Kommissionen geschickt wurden (z. B. WAETZOLD 1873; REISEBERICHTE 1905/06). Die deutsche Schulausstellung, die auf der Weltausstellung in Brüssel 1910 gezeigt wurde, bildete mit der seit 1899 bestehenden KÖNIGLICH PREUSSISCHEN AUSKUNFTSSTELLE FÜR HÖHERES UNTERRICHTSWESEN den Kern für eine Initiative, die 1915 zur Gründung des ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT in Berlin führte. Es war die Absicht der Initiatoren, auch in Deutschland eine nationale und internationale Arbeits-, Sammel- und Vermittlungsstelle entsprechend dem Vorbild der berühmten und international wirkungsreichen Erziehungsbüros, wie des UNITED STATES BUREAU OF EDUCATION in Washington, des MUSÉE PÉDAGOGIQUE in Paris und des OFFICE OF SPECIAL INQUIRIES des englischen „Board of Education“ in London einzurichten (JAHRBUCH 1920).

Die Ansätze zu einer kontinuierlichen und systematischen Einbeziehung der ausländischen Verhältnisse und Erfahrungen in die sonst eher provinziellen deutschen schulpolitischen und pädagogischen Diskussionen gingen nicht von Hochschullehrern aus, sondern von „Schulmännern“, einer Gruppe von Pädagogen, die meist im Schuldienst tätig waren und daneben in Fachverbänden führend wirkten oder in die Schulverwaltung und Ministerialbürokratie aufgestiegen waren, also weniger wissenschaftlich-systematische als schulpraktisch-schulpolitische Interessen hatten (ZYMEK 1975, S. 32). Ihr Interesse am ausländischen Erziehungswesen und ihr Plädoyer für eine kontinuierliche Erfassung und Diskussion der ausländischen pädagogischen und schulpolitischen Entwicklungen ist nicht der Versuch, eine entsprechende Wissenschaftsdisziplin im Rahmen der deutschen Erziehungswissenschaft zu etablieren, sondern muß eher als ein Aspekt der „Verwissenschaftlichung“ von Schulverwaltungsarbeit, Verbands- und Schulpolitik gesehen werden.

Der politische Hintergrund und Anknüpfungspunkt dieser Gruppe international aufgeschlossener Schulmänner bei ihrem Werben für eine kontinuierliche Einbeziehung der ausländischen Entwicklungen in die deutschen Diskussionen war die um die Jahrhundertwende einsetzende Propaganda für eine deutsche „Weltpolitik“, die in breiten Bevölkerungskreisen ein Bewußtsein für internationale Verflechtungen und Konkurrenz weckte (KEHR 1930; WERNECKE 1970). Man argumentierte, daß in dem beginnenden weltpolitischen Konkurrenzkampf nicht nur das wirtschaftliche und militärische Potential der beteiligten Länder, sondern nicht zuletzt auch die Qualität der Schulen eine mitentscheidende Rolle spielen werde. Überall im Ausland würden Neuerungen auf allen Gebieten erprobt, auch im Erziehungswesen. Man müsse diese Entwicklungen aufmerksam verfolgen, um nicht eines Tages ins Hintertreffen zu geraten. Sowohl JACOB WYCHGRAM, der zwischen 1895 und 1900 die vielbeachtete „Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen“ herausgab, als auch der damalige Leiter der KÖNIGLICH PREUSSISCHEN AUSKUNFTSSTELLE FÜR HÖHERES UNTERRICHTSWESEN, EWALD HORN, zu dessen Aufgaben auch die Beobachtung der Entwicklungen im ausländischen Schulwesen gehörte, argumentierten für ihre internationale pädagogische Sammel- und Informations-tätigkeit bezeichnenderweise mit Hinweis auf die internationale Aufmerksamkeit der doch sonst sicher national- und selbstbewußten Militärs (WYCHGRAM 1895, S. 2; HORN 1906, S. III).

Schon Ende des neunzehnten Jahrhunderts werden aber die Gefahren und Widerstände offenbar, die ein internationales erziehungswissenschaftliches Engagement auch in den folgenden Jahrzehnten belasten: Zwar erfährt in Phasen nationaler Schulreformdiskussio-

nen auch das ausländische Erziehungswesen ein steigendes Interesse. Es zeigt sich aber, daß eine *nur gelegentliche und pragmatische* Auswertung der ausländischen Verhältnisse und Erfahrungen keine eindeutigen Hinweise zur Lösung nationaler Probleme gibt, sondern ausländische Erfahrungen und Argumente schnell zur schulpolitischen Selbstrechtfertigung vereinnahmt werden. Bei dem zentralen bildungspolitischen Diskussions-thema der siebziger und achtziger Jahre des neunzehnten Jahrhunderts, dem Streit um „Humanismus“ und „Realismus“, um die Aufwertung der realen Lehranstalten gegenüber den bisher unbestritten dominierenden humanistischen Gymnasien wurden von beiden Seiten, den Realschulmännern wie den Gymnasialvertretern, ausländische Erfahrungen und Argumente – teilweise sogar aus den gleichen Ländern – zur Rechtfertigung und Stütze der eigenen Position herangezogen (ZYMEK 1975, S. 86–96).

Das Werben für eine *kontinuierliche und systematische* Beschäftigung mit dem ausländischen Erziehungswesen besaß trotz der geschickten Anknüpfungsversuche an das „weltpolitische“ Konkurrenzdenken dieser Epoche übersteigerten nationalen Selbstbewußtseins wenig Überzeugungskraft und fand auch wenig Resonanz. Zu fest war die Auffassung verwurzelt, daß das Erziehungswesen nationaltypisch geprägt sei und bleiben müsse; zu sehr war man in Deutschland von der Überlegenheit der deutschen Volks- und Schulbildung gegenüber dem Ausland überzeugt; zu wirksam war die weltpolitische Propagandawelle für so handfeste Ziele wie Kolonial- und Flottenpolitik, um noch überzeugend von der Notwendigkeit sprechen zu können, daß auch die internationalen Entwicklungen auf dem Gebiet des Erziehungswesens verfolgt werden müßten. Selbst so zeittypische Konzepte wie das Programm einer „Weltpädagogik“, deren „Hilfswissenschaft“ die Völkerpsychologie sein solle, fanden keine breitere Resonanz (KOBEL 1903a, b; GRAEVELL 1899, 1900, 1902).

Der Weltkrieg und die folgenden Jahre zeigten, daß die seit dem Ende des neunzehnten Jahrhunderts aufgebaute internationale pädagogische Kommunikationsinfrastruktur nicht selbstverständlich und selbständig, sondern abhängig von entsprechenden politischen Voraussetzungen war. Fast alle internationalen Kontakte deutscher Pädagogen mit dem Ausland und eine Reihe vielversprechender internationaler Projekte rissen mit dem Kriegsbeginn ab; denn mit den Ländern, mit denen das Deutsche Reich im Krieg lag, war nun auch ein unpolitischer, nur fachlicher Kontakt und Austausch nicht mehr möglich. Die offizielle Kriegspolitik bestimmte auch die Themenstellungen auslandspädagogischer Aktivitäten (ZYMEK 1975, S. 50).

Die seit Jahren von wirtschaftlichen und politischen Stellen angeregten Initiativen für eine Förderung wissenschaftlicher Auslandsstudien an den preußischen Universitäten wurden 1917 in Gutachten, einer amtlichen Denkschrift, einer Parlamentsdebatte und amtlichen Förderungsmaßnahmen angefaßt, das Programm, das zunächst zur Förderung von Auslandsexperten im wirtschaftlichen, militärischen und politischen Bereich gedacht war, nun aber in ein nach innen und außen gerichtetes Programm zur Propaganda für eine deutsche Weltpolitik umgeformt. Von einer Einbeziehung auch pädagogischer Auslandsstudien war nicht die Rede (DENKSCHRIFT 1917; SPRANGER 1917; ZYMEK 1975, S. 113ff.). PAUL RÜHLMANN veröffentlichte aber sofort einen Ergänzungsvorschlag zur amtlichen Auslandsdenkschrift, in dem er „um der deutschen Pädagogik und unserer auswärtigen Politik willen“ eine „systematische Erforschung des ausländischen Erziehungswesens und eine wissenschaftliche Pflegestätte für das Studium ausländischer Pädagogik“ forderte (RÜHLMANN 1917). Seine Anregung blieb allerdings ohne Resonanz.

2. Nationale und/oder internationale Pädagogik?

Die durch die Kriegsjahre verursachte Isolierung, die fortdauernden internationalen politischen Spannungen (Auseinandersetzungen um den Friedensvertrag von Versailles, Ruhrbesetzung, Reparationsverhandlungen usw.), der jahrelange Boykott der deutschen Wissenschaft durch das Ausland (ABELEIN 1968, S. 24 ff.) und die wirtschaftliche Notlage waren die schlechtesten Voraussetzungen für einen internationalen Austausch auf pädagogischem Gebiet. Ein internationales Gespräch war in den ersten Nachkriegsjahren nur möglich, wenn die durch den Krieg und seine Folgen aufgebauten gegenseitigen politischen Reserven aufgegeben wurden. Aus diesen Gründen waren internationale pädagogische Kontakte in den ersten Jahren nach dem Krieg fast ausschließlich auf pazifistische und sozialistische Gruppen und Personen beschränkt, die mit ähnlich gesinnten Gruppen im Ausland ins Gespräch zu kommen versuchten. Eine beispielhafte und initiiierende Rolle spielte in Deutschland dabei die Schweizerin ELISABETH ROTTEN. Sie leitete seit 1919 die Abteilung für Erziehung der DEUTSCHEN LIGA FÜR VÖLKERBUND und gab seit 1921 die „Internationale Erziehungsgrundschau“ heraus, die als Beilage zu der Zeitschrift „Die neue Erziehung“ des BUNDES ENTSCIEDENER SCHULREFORMER erschien. Sie war 1921 an der Gründung der NEW EDUCATION FELLOWSHIP in Calais beteiligt (ELISABETH ROTTEN übersetzte: WELTBUND FÜR ERNEUERUNG DER ERZIEHUNG) und organisierte dann mit KARL WILKER die internationale Zeitschrift „Das werdende Zeitalter“ als deutsches Organ des WELTBUNDES (BOYD/RAWSON 1965; ZYMEK 1975, S. 132 ff.).

Als Mitte der zwanziger Jahre die deutsche Regierung die Kriegsniederlage und ihre Folgen anzuerkennen begann und sich an einer europäischen Entspannungspolitik beteiligte, da gaben mehr und mehr deutsche Pädagogen ihre politische Reserve gegenüber einer Zusammenarbeit mit Kollegen im Ausland auf. Die NEW EDUCATION FELLOWSHIP war weiterhin Kristallisationskern eines nun breiteren internationalen Gesprächs. Ihre Kongresse waren seit 1927 in Locarno große internationale Tagungen (beziehungsreich und anspruchsvoll sprach das „Werdende Zeitalter“ in seinem Bericht von der „zweiten Locarno-Konferenz“), auf denen Pädagogen verschiedener politischer und weltanschaulicher Richtungen und nationale Delegationen auftrugen. Vor dem Kongreß in Nizza 1932 fanden regelrechte Verhandlungen zwischen der auf breiterer Basis neu gegründeten DEUTSCHEN SEKTION des WELTBUNDES und dem HOHENRODTER BUND, in dem führende Persönlichkeiten der deutschen Erziehungswissenschaft zusammengeschlossen waren, statt, um zu klären, „was wir im Inland zu sammeln und vor dem Ausland zu vertreten haben“. Es wurde ein vorbereitender Rat gebildet, Kultusminister a. D. C. H. BECKER zum Vorsitzenden gewählt und in bemerkenswerten Diskussionen ein Minimalkonsens über das pädagogische Verständnis der deutschen Delegation in Nizza hergestellt (ZYMEK 1975, S. 136).

Seit Mitte der zwanziger Jahre wurde das Berliner ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT und unter seinen Mitarbeitern vor allem FRANZ HILKER zu einem weiteren Zentrum internationaler pädagogischer Kontakte und Studien in Deutschland. Seine Auslandsfahrten, vor allem die „Pädagogische Amerikafahrt“ von 1928 (HILKER 1928, S. 375 ff.), seine internationale dokumentarische Sammeltätigkeit, seine Vortragsreihe zur „Vergleichenden Erziehungskunde“ und die von PETER PETERSEN herausgegebene Veröffentlichungsreihe „Pädagogik des Auslands“ bildeten Grundlagen für eine dokumentarisch fundierte und mehr systematische Beschäftigung mit dem ausländischen

Wenn also langsam wieder so etwas wie eine internationale pädagogische Kommunikationsinfrastruktur Deutschlands mit dem Ausland aufgebaut werden konnte, so waren damit aber noch nicht auch alle politischen Hemmnisse überwunden. Jede internationale Arbeit von Pädagogen war im Deutschen Reich in diesen Jahren mit der politisch umkämpften Frage einer deutschen Bereitschaft zur Anerkennung der Kriegsniederlage und zur internationalen Verständigung belastet. Da aus diesen Gründen die ersten Schritte und Kontakte in Richtung eines internationalen Gesprächs unter Pädagogen von Pazifisten und Sozialisten eingeleitet worden waren, blieben auch in den folgenden Jahren alle internationalen Aktivitäten auf dem Gebiet der Pädagogik ein mit „Verzichtspolitik“, „Völkerbundpädagogik“, „Friedenspädagogik“ usw. assoziierter Bereich. Von Seiten der nationalistischen Rechten wurden international aufgeschlossene Pädagogen der „nationalen Unzuverlässigkeit“ bezichtigt. Eine lebhafte öffentliche Diskussion über das Verhältnis von nationaler und internationaler Erziehung begleitete die offizielle Entspannungspolitik der Regierung seit Mitte der zwanziger Jahre und die Kontaktaufnahmen deutscher Pädagogen mit Kollegen im internationalen Ausland (ZYMEK 1975, S. 161 ff.).

Zudem standen die international aufgeschlossenen und interessierten deutschen Pädagogen vor dem traditionellen Dilemma: Wie konnten sie ein kontinuierliches und systematisches Studium der ausländischen Pädagogik begründen, wo doch die interessierte Öffentlichkeit und meist auch sie selbst von der notwendigen Abhängigkeit des Erziehungswesens vom jeweiligen Nationalcharakter überzeugt waren? Eine systematische Erforschung der ausländischen Pädagogik hätte in diesen Jahren von den Kategorien des Historismus, der in diesen Jahrzehnten in Deutschland fast alle geisteswissenschaftlichen Disziplinen und auch die sich an den deutschen Universitäten langsam etablierende Pädagogik dominierte, ausgehen müssen. Thema einer solchen Vergleichenden Pädagogik hätte dann vor allem die Erforschung des Zusammenhangs von Nationalcharakter, nationalem Bildungsideal und nationaler Pädagogik sein müssen (FLITNER 1931, S. 39 ff.; SCHNEIDER 1931, S. 259 ff.). Eine solche Fragestellung drängt aber nicht zum internationalen Vergleich, zur dokumentarischen Erfassung und Analyse der internationalen schulpolitischen Entwicklungen und pädagogischen Diskussionen. Deshalb haben wohl die Protagonisten einer wissenschaftlichen Erforschung der ausländischen Pädagogik in diesen Jahren den Stellenwert internationaler Arbeiten nur sehr vorsichtig und pragmatisch begründet (KERSCHENSTEINER 1926, S. 13; HILKER 1928, S. 533; HYLLA 1930, S. 29).

Das *zentrale Motiv* für eine Beschäftigung mit den ausländischen Entwicklungen wurde in Deutschland das in diesen Jahren wachsende *Bewußtsein einer internationalen pädagogischen Reformbewegung*. Sowohl im Hinblick auf Deutschland als auch auf die internationale Politik herrschte – nicht nur bei Pädagogen und nicht nur in Deutschland – seit Kriegsende die Überzeugung, in einer Phase epochalen Wandels zu leben. Der Zeitschriftentitel „Das werdende Zeitalter“ drückt dieses hoffnungsvolle Bewußtsein auf typische Weise aus. Man war überzeugt, daß nationale Erneuerung und internationale Verständigung nicht allein von der Politik erreicht werden könnten, sondern von einer umfassenden erzieherischen Reformbewegung begleitet sein müßten. Mit der Enttäuschung über die politische Zerrissenheit und Reformunfähigkeit der Weimarer Republik und die fortdauernden internationalen Spannungen rückte gar die erzieherische Reform in

die Rolle des Motors der erhofften Wende und Erneuerung. Zunächst wurde von der Mehrheit der deutschen Pädagogen die pädagogische Reformbewegung nur als nationale Erneuerungsbewegung gesehen, seit Mitte der zwanziger Jahre aber auch in einen internationalen Zusammenhang gerückt (NOHL 1926, S. 57 ff.). Entsprechend dem politischen und pädagogischen Anliegen der verschiedenen Autoren wurden nun die verschiedenen ausländischen pädagogischen Initiativen, Erfahrungen, Diskussionen – oft durch fragwürdige vorschnelle Parallelisierungen – als Beweis für eine internationale Friedensbewegung oder als machtvolle pädagogische Reformbewegung oder als „Neueuropäische Erziehungsbewegung“ (PETERSEN 1926), ja, als „Welterziehungsbewegung“ (EBERHARD 1930) – interpretiert.

Die berühmte Aufsatzreihe von FRIEDRICH SCHNEIDER „Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse“, mit der er 1931 seine „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ einleitete, ist eine Bestandsaufnahme der vielfältigen und durchaus noch widersprüchlichen Entwicklungstendenzen internationaler pädagogischer Studien in Deutschland am Ende der Weimarer Republik und ein erster programmatischer Entwurf für ein neues Teilgebiet der Erziehungswissenschaft. SCHNEIDER nennt das neue Gebiet bezeichnenderweise nicht „Vergleichende Erziehungswissenschaft“, sondern plädiert für die Bezeichnung „Internationale Erziehungswissenschaft“, deren Forschungsobjekt die „Internationale Pädagogik“ sein soll. Dazu zählt er nicht nur die verschiedenen ausländischen Bildungssysteme und die ausländische pädagogische Theorie, sondern vor allem auch die *pädagogischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Nationen*. Aufgabe des neuen Forschungszweigs der Erziehungswissenschaft soll es sein, die in den letzten Jahren auf historisch bisher nicht gekannte Weise wirksam gewordenen internationalen Verflechtungen und gegenseitigen Einflüsse auch auf pädagogischem Gebiet zu „rationalisieren“. Programmatisch schreibt er am Schluß seiner Abhandlung: „Eine der Aufgaben des Studiums der historischen Pädagogik war bekanntlich, aus der pädagogischen Vergangenheit die pädagogische Gegenwart verstehen zu lernen. Zum Verständnis der Gegenwartspädagogik der Kulturvölker genügt aber nicht mehr die historische, vertikale Rückschau, sondern es muß die horizontale Betrachtung der zeigenössischen (und vielleicht sogar der historischen) *ausländischen* Pädagogik, soweit sie die Entwicklung der nationalen Pädagogik beeinflußt, hinzukommen“ (SCHNEIDER 1932, S. 88 ff.).

3. Pädagogik im Dienst nationalsozialistischer Auslandspropaganda

Nach der nationalsozialistischen Machtübernahme konnten die Aktivisten der deutschen Sektion der NEW EDUCATION FELLOWSHIP viele Mitarbeiter des ZENTRALINSTITUTS, aber auch katholische Pädagogen wie FRIEDRICH SCHNEIDER ihre internationale pädagogische Arbeit zumindest offiziell nicht mehr fortsetzen. In der nationalsozialistisch kontrollierten pädagogischen Presse kamen sie nicht mehr zu Wort. Das Reichserziehungsministerium und einige dem Regime verbundene Pädagogen waren aber bemüht, nicht alle Kontakte zum Ausland abreißen zu lassen. Die amtlichen Beziehungen, vor allem zum BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION in Genf, wurden beim ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT, die Austauscharbeit beim DEUTSCHEN AKADEMISCHEN AUSTAUSCHDIENST konzentriert. Das wichtigste internationale publizistische Projekt auf

pädagogischem Gebiet war die Fortführung des 1931 von FRIEDRICH SCHNEIDER gegründeten internationalen pädagogischen Organs als „Internationale Zeitschrift für Erziehung“. Es gelang, den bisherigen amerikanischen Mitherausgeber PAUL MONROE für eine weitere Mitarbeit zu gewinnen. Der neue deutsche Herausgeber war der Philosoph ALFRED BAEUMLER, seit 1933 Professor für politische Pädagogik in Berlin, ein enger Mitarbeiter des „Beauftragten des Führers für die gesamte geistige und weltanschauliche Schulung und Erziehung der NSDAP“, ALFRED ROSENBERG. Schriftleiter der Zeitschrift war THEODOR WILHELM. Die Zeitschrift war bis 1944 ein wirkungsvolles Organ nationalsozialistischer Selbstrechtfertigung nach innen und vor allem gegenüber dem Ausland. Ihre amtliche Aufgabenstellung und ihr neues Motto war die „geistige Klärung zwischen den Völkern“ (RUST 1935, S. 3). Damit war unmißverständlich angedeutet, daß es nicht mehr um internationale Zusammenarbeit oder sogar Verständigung gehen sollte, sondern um die Klärung und Erläuterung unterschiedlicher nationaler Standpunkte. Entsprechend – und in Abgrenzung zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft des „Amerikanismus“ und „Katholizismus“ – definierte THEODOR WILHELM auch die möglichen Aufgaben einer „echten vergleichenden Erziehungswissenschaft“, die „ganz auf die lebendige, geschichtliche Einzelgestalt der nationalen Volkserziehung gerichtet sein“ müsse und so „die Erkenntnis zu erhärten und zu vertiefen [vermag], daß es bei der Erziehung einer jeden Nation um die Erneuerung der lebendigen Volkskraft geht“ (WILHELM 1942, S. 284 ff.). Die Berichterstattung über die Entwicklung im Deutschen Reich war deshalb in einem Tenor abgefaßt, als gelte es, mangelnde Kenntnisse über das nationalsozialistische Deutschland, Mißverständnisse und eine böswillige feindliche Propaganda zurechtzurücken. Dazu gehörten Berichte ausländischer Besucher über nationalsozialistische Jugendlager, dazu gehörte aber auch die Argumentation mit ausländischen Parallelen zu den nationalsozialistischen Erziehungsmaßnahmen. Berichte über den „Arbeitsdienst in der Welt“, „Rassenfragen“ in Amerika und Frankreich, über „Wehrerziehung“ im Ausland usw. (ZYMEK 1975, S. 254 ff.) versuchten im In- und Ausland den Eindruck zu erwecken, das nationalsozialistische Deutschland sei ein oft mißverständener Staat, dessen Schulreformaßnahmen nicht etwa als rassistische und nationalistische Verirrungen, sondern nur als konsequente nationale Ausprägungen ähnlicher Tendenzen im internationalen Ausland zu sehen waren. Eine solche Berichterstattung paßte zur nationalsozialistischen Außenpolitik in den ersten Jahren nach 1933, als man sich noch um internationale Anerkennung und ein gewisses Verständnis bemühte.

Im Krieg lieferte dann die „Internationale Zeitschrift für Erziehung“ zur jeweils neuen außen- und kriegspolitischen Situation die entsprechenden pädagogischen Rechtfertigungsartikel (ZYMEK 1975, S. 278 ff.). Als 1941, nach dem deutschen Einfall in die Sowjetunion und dem Kriegseintritt der USA, das Auswärtige Amt die Parole vom „zusammenrückenden Europa“ ausgab und die von Deutschland besetzten Staaten als das militärisch, politisch, wirtschaftlich und auch kulturell geeinte „neue Europa“ definierte (DEUTSCHES INSTITUT FÜR AUSSENPOLITISCHE FORSCHUNG 1943), formulierten THEODOR WILHELM und ALFRED BAEUMLER in programmatischen Artikeln und Themenheften eine Art pädagogische Europaideologie des Nationalsozialismus (WILHELM 1942; BAEUMLER 1942), um so „die geistige Kraft Europas als einen zweiten Festungswall hinter die Front der Panzer und Bunker zu stellen“ (WILHELM 1944, S. 1 ff.).

4. Die Etablierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im Zuge der Schulreformdiskussion der sechziger Jahre

Im Gegensatz zu der jahrelangen Isolierung nach dem Ersten Weltkrieg wurden deutsche Wissenschaftler und Pädagogen nach dem Zweiten Weltkrieg durch die alliierten Besatzungsmächte sofort in ein umfangreiches internationales Austausch- und Informationsprogramm einbezogen. Die deutschen Schulpolitiker, Erziehungswissenschaftler und Lehrer sollten nach den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft und internationalen Isolation auf Auslandsreisen und internationalen Tagungen mit den Erziehungsorganisationen und -zielen der Alliierten bekannt gemacht werden, um eine demokratische Reform des deutschen Schulwesens und der deutschen Nachkriegsgesellschaft mittragen zu können.

Es waren zunächst die gleichen Männer wie schon in der Weimarer Republik, die sich nun – teils mit den gleichen Adressaten im Ausland – und im Zeichen bewußter inhaltlicher und organisatorischer Kontinuitätsbemühungen für pädagogische Kontakte mit dem Ausland und internationale pädagogische Studien einsetzten. So setzte FRIEDRICH SCHNEIDER die ihm 1933 weggenommene „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ mit einem 4. Jahrgang fort. FRANZ HILKER sah seine Arbeit für die PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE in Wiesbaden und die Gründung der HOCHSCHULE FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG 1950 in Frankfurt als Fortsetzung und Weiterentwicklung der Arbeit des alten Berliner ZENTRALINSTITUTS FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (RUST 1965, S. 151 ff.).

Das Angebot von Auslandskontakten durch die Besatzungsmächte, die offiziell geförderten Initiativen zur internationalen Verständigung, die Einbeziehung der Bundesrepublik in neue internationale kulturelle Aktivitäten und Institutionen (z.B. der UNESCO), trafen aber bei den deutschen Schulpolitikern, Erziehungswissenschaftlern und Lehrern auf tiefsitzende Skepsis gegenüber allen ausländischen Einflüssen. Die deutschen Schulpolitiker und Philologen fürchteten und verhinderten schließlich erfolgreich die alliierten Pläne für eine Reform des deutschen Schulwesens in Richtung Gesamtschule (BUNGENSTAB 1970, S. 92 ff.; HUELZ 1970). Die Mehrheit der Erziehungswissenschaftler schließlich wollte die deutschen geisteswissenschaftlichen Traditionen fortgeführt sehen und begegnete den angelsächsischen Tendenzen zur Soziologie und Empirie in der Erziehungswissenschaft mit Reserve (z.B. SPRANGER 1948, S. 5 ff.; dagegen ROTH 1951, S. 271).

Zwar gab es in den folgenden Jahren kontinuierliche Kontakte deutscher Pädagogen mit ausländischen Kollegen, und für eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern gehörte das ausländische Erziehungswesen zu ihren Forschungs- und Lehrgegenständen (vgl. HAUSMANN 1963), aber der endgültige Durchbruch der VE in der Bundesrepublik erfolgte erst im Zuge der Schulreformdiskussionen der sechziger Jahre. In diesen Reformdiskussionen ging es zunächst um die Bedeutung des Ausbildungssektors für die ökonomische Entwicklung und internationale Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik und dann auch um die Realisierung von mehr sozialer Chancengleichheit durch Schulreform. Wenn die deutsche Erziehungswissenschaft zu diesen bildungsökonomisch und -soziologisch akzentuierten Reformdiskussionen und -planungen einen ernstzunehmenden Beitrag leisten wollte, mußte sie Anschluß an den internationalen Forschungsstand gewinnen und sich in verstärktem Maße sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden öffnen. In den

Planungsgremien wurde nach den ausländischen Entwicklungen und Erfahrungen gefragt (z. B. ROBINSOHN/THOMAS 1968). Im Rahmen des nun einsetzenden Universitätsausbaus wurden eine Reihe von speziellen Lehrstühlen für Vergleichende Erziehungswissenschaft eingerichtet (ROBINSOHN 1970, S. 487 ff.). Das neugegründete MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG machte – nicht zuletzt gefördert durch die Person S. B. ROBINSOHN – internationale Bildungsforschung zu einem seiner Arbeitsschwerpunkte. Ergänzt und verstärkt wurden diese deutschen Entwicklungen durch ähnliche Schulreforminitiativen im internationalen Ausland und ein auch dort anwachsendes Interesse an internationaler Bildungsforschung. Von der UNESCO, der OECD und dem EUROPARAT wurden comparatistische Forschungsprogramme, Enquêtes und Tagungen durchgeführt (ROBINSOHN 1970, S. 476). Die 1961 gegründete COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY IN EUROPE (CESE) und ihre deutsche Sektion erörtern seit diesen Jahren auf regelmäßig stattfindenden Kongressen und Tagungen methodische und inhaltliche Fragen des internationalen Vergleichs im Rahmen der Erziehungswissenschaft¹. Zwar hat sich in diesen Jahren die VE in der Bundesrepublik personell, organisatorisch und konzeptionell als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft etabliert, sie hat zahlreiche Forschungsergebnisse vorgelegt, es ist aber nicht zu verkennen, daß mit dem Abnehmen der Schulreformplanungen und -diskussionen in der Bundesrepublik – wie auch in anderen Ländern – das öffentliche Interesse an der VE abgenommen hat.

5. Zusammenfassung

(1) Die historische Entwicklung zur heutigen VE in Deutschland war weniger eine *theoretische* Auseinandersetzung über verschiedene konzeptionelle Entwürfe für den internationalen pädagogischen Vergleich, sondern zunächst und vor allem ein mühevoller Kampf einer Gruppe von Schulmännern und Pädagogen, die gegenüber einer *politisch* skeptischen bis ablehnenden Umwelt dafür plädierten und arbeiteten, daß in Deutschland auch das ausländische Erziehungswesen, seine Modelle und Erfahrungen, sowie die ausländischen pädagogischen Forschungen in die deutschen pädagogischen Diskussionen und schulpolitischen Entscheidungsprozesse einbezogen wurden.

(2) Die entscheidenden Hemmnisse für eine internationale Rezeption und Forschung auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft lagen in Deutschland (a) in der nationalistischen Grundhaltung der deutschen Politik, (b) in der isolierenden Wirkung der Kriege und ihrer Folgen und (c) in dem vom Historismus deutscher Prägung dominierten Wissenschaftsverständnis der deutschen Geisteswissenschaften, insbesondere auch der deutschen Erziehungswissenschaft. Gegenüber einem solchen Verständnis, dem entsprechend das Erziehungswesen und die Pädagogik nationaltypisch und kulturspezifisch zu erklären und auszurichten sind, war der Stellenwert internationaler Studien nur schwer zu begründen.

(3) Die historische Entwicklung zur VE in Deutschland zeigt, daß bisher vor allem schulorganisatorische und schulpraktische (weniger bildungstheoretische) Fragen bei

1 Erwähnt sei hier nur die Tagung der Deutschen Sektion der CESE vom Februar 1972 in Lüneburg, die sich mit „methodologischen Fragen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ befaßte. Die wichtigsten Beiträge sind veröffentlicht in: Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (1972), S. 286 ff. – Es ist im Rahmen dieses kurzen wissenschaftsgeschichtlichen Abrisses nicht möglich, den aktuellen Stand der methodologischen Diskussion zur VE darzustellen.

Schulpolitikern, Schulverwaltungs- und -planungsfachleuten (erst später auch bei Erziehungswissenschaftlern) ein Interesse an den ausländischen Entwicklungen und Erfahrungen geweckt haben. Die VE erfuhr Förderung und Interesse vor allem in Phasen von Schulreformdiskussionen mit entsprechender schulorganisatorischer und schulpraktischer Zielrichtung.

(4) In einer Zeit nationalistischen Denkens in Politik und auch Wissenschaft war (und ist vielfach bis heute) das jeweils aktualisierte Bewußtsein internationaler Konkurrenz das wirksamste politische Motiv für internationale und vergleichende Studien auch auf dem Gebiet der Pädagogik. Von Schulpolitikern und Pädagogen wird dann auf den möglicherweise bedeutsamen Stellenwert von Schule und Erziehung für die internationale Konkurrenzfähigkeit des Staates und damit auf die Notwendigkeit internationaler und vergleichender Forschungen hingewiesen.

(5) Die jeweilige historische außenpolitische Linie – im krassesten Fall die Kriegspolitik – beeinflusste fördernd oder hemmend die Möglichkeiten und Themenstellungen internationaler pädagogischer Forschungen und Veröffentlichungen. Dabei zeigte sich eindrücklich, daß eine Reihe von Pädagogen nicht der Versuchung entging, zu den herrschenden außenpolitischen Strategien entsprechende auslandspädagogische Varianten zu entwickeln.

(6) Da ein internationaler Erfahrungsaustausch auf wissenschaftlichem Gebiet oft Anfeindungen von Seiten des nationalistischen Lagers ausgesetzt war, wurde er notwendigerweise mit der Frage nach der Bereitschaft zur internationalen Verständigung und Zusammenarbeit verknüpft. Dieser historisch-politisch begründete Zusammenhang war historisch und ist bis heute eine gewisse Belastung, da Forschungen zum ausländischen Erziehungswesen oft mit dem Problem einer Erziehung zur internationalen Verständigung und zum Frieden vermischt und verwechselt werden.

(7) Unabhängig von aktuellen außenpolitischen Tendenzen steht jede auch pragmatische internationale Sammel- und Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft in Gefahr, zum Zwecke schulpolitischer Selbstrechtfertigung mehr oder weniger willkürlich vereinnahmt zu werden. Der Tendenz zur vorschnellen und methodisch nicht abgesicherten Parallelisierung von in- und ausländischen Problemen und Themen, sowie der wiederholt anzutreffenden Neigung, vorschnell fragwürdige „internationale Bewegungen“ zu konstruieren, kann nur durch eine methodisch reflektierte Forschung und die Einordnung der comparatistischen Forschungsergebnisse in die jeweiligen schulpolitischen und pädagogischen Diskussionen durch die Erziehungswissenschaftler selbst begegnet werden.

Literatur

- ABEILEIN, M.: Die Kulturpolitik des Deutschen Reiches und der Bundesrepublik Deutschland. Ihre verfassungsgeschichtliche Entwicklung und ihre verfassungsrechtlichen Probleme. Köln/Opladen 1968.
- BAEUMLER, A.: Weltdemokratie und Nationalsozialismus. Die neue Ordnung Europas als geschichtsphilosophisches Problem. In: Internat. Z. f. Erziehung 11 (1942), S. 163–179.
- BOYD, W./RAWSON, W.: The Story of the New Education. London 1965.

- BUNGENSTAB, K. E.: Umerziehung zur Demokratie. Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone, 1945–1959. Düsseldorf 1970.
- DENKSCHRIFT des preußischen Kultusministeriums über die Förderung der Auslandsstudien. In: Internat. Monatsschrift f. Wissenschaft, Kunst und Technik 11 (1917), Sp. 513–532.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR AUSSENPOLITISCHE FORSCHUNG (Hrsg.): Europa, Handbuch der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung des neuen Europas. Leipzig 1943.
- EBERHARD, O.: Welterziehungsbewegung. Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik. Berlin 1930.
- FLITNER, W.: Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen. In: Internat. Z. f. Erziehungswissenschaft 1 (1931/32), S. 39–57.
- GRAEVELL, H.: Pädagogik und Völkerpsychologie. In: Päd. Archiv 41 (1899), S. 299–305; 42 (1900), S. 44–50, S. 548–560; 44 (1902), S. 33–46, S. 204–214.
- HAUSMANN, G. (Hrsg.): Internationale Pädagogische Kontakte. Heidelberg 1963.
- HILKER, F.: Pädagogische Amerikafahrt. In: Päd. Zentralblatt 8 (1928), S. 375–383.
- HILKER, F.: Die Reformpädagogik der zwanziger Jahre. In: Bildung und Erziehung 19 (1966), S. 352–375.
- HORN, E.: Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Lehrpläne. Berlin 1906.
- HUELZ, I.: Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945–1952. Hamburg 1970.
- HYLLA, E.: Schule und Leben in den Vereinigten Staaten. In: Päd. Zentralblatt 10 (1930), S. 29–38.
- JAHRBUCH des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 2 (1920), Berlin 1920.
- KEHR, E.: Schlachtflottenbau und Parteipolitik, 1894–1901. Versuch eines Querschnitts durch die innenpolitischen und ideologischen Voraussetzungen des deutschen Imperialismus. Berlin 1930.
- KERSCHENSTEINER, G.: Das öffentliche Unterrichtswesen in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In: Päd. Zentralblatt 6 (1926), S. 1–13.
- KOBEL, O.: Die Bedeutung der Weltpädagogik für die Schulpolitik der Staaten. In: Archiv für Lehrerbildung 1 (1903), S. 4–6, 21–24, 37–39.
- KOBEL, O.: Zur Einführung in die Weltpädagogik. In: Archiv für Lehrerbildung 1 (1903), S. 84–87.
- NOHL, H.: Die Einheit der Pädagogischen Bewegung. In: Die Erziehung 1 (1926), S. 57–61.
- NOAH, H. J./ECKSTEIN, M. A.: Towards a Science of Comparative Education. London 1969.
- PETERSEN, P.: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.
- REISEBERICHTE über Nordamerika, erstattet von Kommissaren des Königlich Preußischen Ministers für Handel und Gewerbe. Haus der Abgeordneten. 20. Legislaturperiode. II. Session, 1905/06. Drucksachen Nr. 257.
- ROBINSOHN, S. B.: Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von J. SPECK/G. WEHLE. München 1970, Bd. 1, S. 456–492.
- ROBINSOHN, S. B./THOMAS, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrung. Stuttgart 1968.
- ROTH, H.: Was kann die amerikanische Pädagogik zur Lösung unserer Erziehungsprobleme beitragen? In: Bildung und Erziehung 4 (1951), S. 271–295.
- RÜHLMANN, P.: Pädagogische Auslandsstudien im Dienste der auswärtigen Politik. Ein Ergänzungsvorschlag zur Auslandsdenkschrift. In: Die deutsche Schule 21 (1917), S. 344–350.
- RUST, B.: Geleitwort des deutschen Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. In: Internat. Z. f. Erziehung 4 (1935), S. 3.
- RUST, V. D.: German Interest in Foreign Education since World War I. Ann Arbor, Mich. 1965.
- SCHNEIDER, F.: Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse. In: Internat. Z. f. Erziehungswissenschaft 1 (1931/32), S. 15–39, 243–257, 392–407; 2 (1932/33), S. 79–89.
- SPRANGER, E.: Denkschrift über die Einrichtung der Auslandsstudien an den deutschen Universitäten. In: Internat. Monatsschrift f. Wissenschaft, Kunst u. Technik 11 (1917), Sp. 1025–1064.
- SPRANGER, E.: Volksmoral und Gewissen als Erziehungsmächte. In: Bildung und Erziehung 1 (1948), S. 5–13.
- WAETZOLD, S.: Unterrichtswesen. Ausstellung des höheren Schulwesens. Sonderabdruck aus dem amtlichen Bericht über die Weltausstellung in Chicago. Berlin 1873.
- WERNECKE, K.: Der Wille zur Weltgeltung. Außenpolitik und Öffentlichkeit im Kaiserreich am Vorabend des Ersten Weltkriegs. Politik, Presse und Publizistik im Wilhelminischen Reich 1911/1914. Düsseldorf 1970.

- WILHELM, TH.: Deutsche Literatur über außerdeutsche Erziehung. Vergleichende Erziehungswissenschaft (internationaler Literaturbericht). In: Internat. Z. f. Erziehung 11 (1942), S. 283–309.
- WILHELM, TH.: Die kulturelle Kraft Europas im Kriege. In: Internat. Zs. f. Erziehung 13 (1944), S. 1–14.
- WILHELM, TH.: Die europäische Aufgabe der Erziehungswissenschaft. In: Internat. Zs. f. Erziehung 11 (1942), S. 97–106.
- WYCHGRAM, J.: Einleitung. In: Dt. Zs. f. ausl. Unterrichtswesen 1 (1895), S. 2–5.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952. Ratingen/Kastellaun 1975.

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz*

1. Zielsetzung

Der Aufsatz erarbeitet Kategorien zur Bestimmung der gesellschaftspolitischen Rolle des Sprach- und Literaturunterrichts im Vormärz. Die Untersuchung geht, im Unterschied zu den meisten bisherigen Veröffentlichungen zur Geschichte des deutschen Unterrichts, nicht von den *Bildungsinhalten* aus. Sie entwickelt die *schulorganisatorischen Entscheidungen*, die *bildungspolitischen Zielsetzungen* und die *bildungstheoretischen Begründungen*, die wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung des Faches darstellen. Innerhalb dieses Rahmens erhalten die Inhalte und Methoden des Deutschen eine gesellschaftsgeschichtliche Interpretation. In einem Querschnitt und modellhaft werden nacheinander dargestellt: (1) die Diskussion um die soziale Funktion und Organisation des Gymnasiums; (2) die Bildungskonzepte, die den Sprach- und Literaturunterricht bestimmten; (3) die Rückwirkungen des Sprach- und Literaturunterrichts auf die gesellschaftliche Funktion und Organisation des Gymnasiums. Die Organisationsweisen des Gymnasiums, die Bildungskonzepte und der Sprachunterricht sollen in ihrem Zusammenhang und ihrer sozialen Bedeutung erkannt werden.

Die Durcharbeitung der bildungspolitischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Quellen (besonders der Kontroversliteratur aus Anlaß der Lehrer- und Schulkonferenzen um 1848) – die bislang weder bibliographisch erschlossen noch systematisch ausgewertet wurden – korrigiert das gängige Geschichtsbild. In der Schuldebatte des Vormärz kann eine erstaunliche Kontinuität zur Aufklärung nachgewiesen werden. Die Lehrerkonferenzen, die in der Vorbereitungsphase oder im Gefolge der März-Revolution in fast allen Staaten einberufen wurden, diskutierten alternative Organisationsentwürfe (Verhältnis von realisiertem und humanistischem Bildungsweg: Ineinander, Nacheinander, Nebeneinander) und ihre Auswirkungen auf die Lehrpläne, insbesondere auf den Sprach- und Literaturunterricht (Zuordnung von Sprach- und Sachunterricht, Zahl und Reihenfolge der Fremdsprachen, Gewichtung von Latein und Griechisch). Die Reformer, die auf den Konferenzen meist die Überhand hatten, entwickelten die von der Aufklärung erarbeiteten Problemstellungen (JÄGER 1976) weiter: Kann die höhere Schule zur Chancengleichheit beitragen, wenn sie in ihren niederen Klassen als Bürger- und Mittelschule eingerichtet wird? Kann eine einheitliche höhere Schule im Hinblick auf das durch Parlamente und Selbstverwaltungsorgane gemeinsam regierende Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum eine sozialintegrative Rolle spielen? Welche gesellschaftlichen Folgen

* Die Studie wurde auf dem DFG-Kolloquium zur Wissenschaftsgeschichte und -soziologie der Erziehungswissenschaft in Tübingen im März 1977 zur Diskussion gestellt. Eine detailliertere Darstellung, die vor allem auf die Entwicklung des deutschen Unterrichts näher eingeht, erscheint unter dem Titel „Die gesellschaftliche Rolle des Sprach- und Literaturunterrichts auf der höheren Schule im Vormärz“ in: MARTINO, A. (Hrsg.): Literatur in der sozialen Bewegung. Tübingen 1977.

hat die Auseinanderentwicklung von sprachlich-ästhetischer und naturwissenschaftlicher Bildung (etwa eine Kluft zwischen Beamtentum und Wirtschaft)? Erst nach dem Scheitern der Revolution von 1848, mit der definitiven Trennung eines humanistischen und realistischen höheren Bildungsweges und der im Berechtigungswesen verankerten Privilegierung des humanistischen Gymnasiums (MEYER 1968), brach die Kontinuität der Problemstellungen und Lösungsversuche ab.

2. Sozialstruktur und Schulorganisation

Die Forderungen nach einer gemeinsamen Schule, mindestens nach einer gemeinsamen Unterstufe, für die humanistische wie realistische höhere Bildung müssen auf die soziale Funktion und die Organisation des Gymnasiums vor 1848 bezogen werden, um nicht als utopisch zu erscheinen. Die Gymnasien waren noch keineswegs – wie wohl in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (RINGER 1967; TITZE 1973, S. 197–218) – Rekrutierungsanstalten der Akademiker und des großenteils beamteten Bildungsbürgertums. Die Nichtstudierenden machten vielmehr auf den unteren Klassen einen beträchtlichen Anteil, ja oft die Mehrheit aus. Sie verließen das Gymnasium, das ihnen als Mittelschule diente, um in eine handwerkliche oder kaufmännische Lehre oder in niedere Beamtenstellen einzutreten (KRAUL 1976, S. 514–516 für das Gymnasium in Minden). Humanistische Gymnasien und realistische Bürgerschulen waren auch organisatorisch noch häufig verknüpft. Zahlreiche Anstalten richteten ihre unteren Klassen als Bürger- und ihre oberen als Gelehrtenschule ein, oder sie boten in Parallelklassen und Parallellektionen (BRÜGGEMANN 1845) einen realbildenden Unterricht an. Differenziertere Angaben werden erst nach weiteren sozialgeschichtlichen und schulorganisatorischen Forschungen möglich sein, da die Verhältnisse sich in den Einzelstaaten, aber auch nach dem Standort und der Tradition der Anstalt erheblich unterscheiden.

2.1. *Die gemeinsame Unterstufe für alle Arten höherer Schulen* ist die bedeutendste fortschrittliche schulorganisatorische Forderung des Vormärz. In ihr drückt sich in erster Linie eine sozialpolitische Zielsetzung aus. Da man befürchtet, daß die Trennung von Gymnasium und Realschule „zwei von einander ihrer Natur und ihrem innersten Wesen nach ganz verschiedene Arten von höheren Volksbildungen“, nämlich „eine antike und eine moderne“ ins Leben ruft, malt man „das Wehe eines solchen Schismas in der allgemeinen höheren Volksbildung und in Folge dessen die Zerrissenheit des ganzen höheren socialen Volkslebens“ (STEFFENHAGEN 1848, S. 45f.) in grellen Farben. Die Kluft zwischen der beamteten staatlichen und der gewerblichen, kaufmännischen und technischen Intelligenz, der steigende Bedeutung zukommt, soll durch gemeinsamen Schulbesuch gemildert werden. F. W. KLUMPP (1836, S. 6, 9), ein maßgeblicher württembergischer Schulpolitiker, begründet sein Votum „für Gemeinschaftlichkeit des früheren Unterrichts“ und „der früheren Bildung“ und „gegen die Errichtung besonderer Realschulen“ mit dem „Einfluß auf die socialen Verhältnisse“: „Die Schüler der Realanstalten werden als Männer eine wichtige Classe der Gesellschaft, sie werden, gemeinschaftlich mit den Staatsdienern, den sogenannten gebildeten Theil des Volkes ausmachen, und die Intelligenz desselben repräsentiren, sie werden die Gemeindeämter einnehmen und dadurch, so wie durch das Uebergewicht ihrer materiellen Mittel und den dadurch ihnen zu Gebot stehenden Einfluß auf die unteren Volksklassen der öffentlichen

Stimmung einen sehr bedeutenden Theil ihrer Richtung geben.“ F. SCHLEIERMACHER (1849, S. 449) macht ganz ähnlich die Bildung „der mittleren Klasse“ von ihrer gesellschaftlichen Funktion und „von politischen Verhältnissen“ abhängig. Bei sozialem Aufstieg und politischer Mitsprache sollte sie „in den Besiz [!] aller leitenden Prinzipien“ gesetzt werden. „Je mehr für nothwendig und unerläßlich im Staate gehalten wird [,] daß alle [,] welche an dem Regieren Theil nehmen wollen, wenigstens der Form nach die wissenschaftliche Laufbahn durchmachen: um so nothwendiger wäre es, in so fern auch die Gewerbetreibenden an der Leitung Antheil haben können, auch diesen die wissenschaftlichen Principien mitzuthemen, damit sie ohne Schwierigkeit in die leitende Klasse übergehen können“ (ebd. S. 449).

Die drei unteren Klassen der Gymnasien nicht nur für Studierende, sondern auch für künftige Kaufleute und Techniker einzurichten, zählte aus den gegebenen Gründen zu den obligaten Programmpunkten der Lehrerversammlungen und Schulkonferenzen um 1848. Die Hannoversche Konferenz und die Versammlung der Schulmänner der Preußischen Provinz Sachsen hielten es „in nationaler und politischer Hinsicht“ für wünschenswert, daß alle Schüler bis zum vierzehnten Lebensjahr, d. h. bis zum Zeitpunkt der Konfirmation und des Übertritts in die berufliche Lehre, „ein und denselben Unterricht“ erhalten (WEISENBORN 1848, S. 822; KRÜGER 1849, S. 772). Die Kommission, welche die Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen in Berlin vorbereitete, votierte mit neun gegen drei Stimmen für eine möglichst weitgehende Verschmelzung der gymnasialen und realen Lehrpläne in den drei Unterklassen. Nach den Beschlüssen der Versammlung umfassen diese Klassen „für diejenigen Zöglinge, welche aus dieser Abtheilung ins bürgerliche Leben übergehen, einen für sich bestehenden Cursus“ (*Verhandlungen* 1849, S. 207). Der von der nachmärzlichen Reaktion unterdrückte Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetz für das Königreich Sachsen, dem zwei Gymnasiallehrerversammlungen vorausgingen, sah ein gemeinsames Progymnasium („vom vollendeten neunten Jahre an“, mit drei Klassen) für die parallelen „Human-“ und „Realgymnasien“ vor (KÖCHLY 1850, S. 28). Damit sollte die Auffassung Gesetz werden, die H. R. DIETSCH (1848, S. 15) auf der Leipziger Konferenz vertrat: „dass die unteren Klassen der Gymnasien wieder werden müßten, was sie früher gewesen, Vorbereitungsanstalten für Alle, welche eine höhere Bildung suchten, in denen der künftige Kaufmann neben dem künftigen Techniker und Gelehrten seinen Platz fänden“.

Eine Minderheit der Reformen wollte das Gymnasium den verschieden hohen Bildungsansprüchen der einzelnen Berufszweige und den vielfältig abgestuften ökonomischen, sozialen und individuellen Bildungsmöglichkeiten noch stärker anpassen. Der Historiker ONNO KLOPP (1848, S. 19, 23), der den Plan eines „Mustergymnasii“ entwarf, wo jede Klasse „für sich einen Abschluß“ bildet, kann dafür als Beispiel dienen.

2.2. Die gänzliche Trennung der Schularten wird vor allem ständisch begründet. „Verschiedenheit des Standes verlangt Verschiedenheit der Unterrichtsmittel und der Schulen“, lautet die Überschrift des maßgebenden Kapitels bei A. L. J. OHLERT (1826, S. 32–50). Er unterscheidet drei Stände mit zugeordneten Schultypen:

– Die „Gelehrten“ (Geistliche, Rechtsgelehrte, „Staatsgelehrte“, Ärzte) bilden den ersten Stand. Der Schwerpunkt ihrer Bildung liegt in der „Bekanntschaft mit der Vergangenheit“ (S. 41), die das Gymnasium vermittelt.

– Es folgt der „Stand der Bürger“: „die Offizianten, welche nicht studiert haben dürfen [d.h. müssen], die Künstler, Kaufleute, Fabrikherren und größere Landleute – Gutsbesitzer und Amtleute“ wie Offiziere (S. 40). Die „Bürgerschule“ befriedigt ihr Interesse für „die Gegenwart und deren Verhältnisse“.

– Den dritten Stand stellen die „Handarbeiter“ – „alle Handwerker, Bauern, und die ganze dienende Klasse“ (S. 40) –, für die „Elementarschulen“ sorgen.

Im Standardwerk zum Gymnasialunterricht von J. H. DEINHARDT (1837, S. 11) wird die Gliederung des Schulwesens ebenso „ausschließlich durch den Unterschied der Stände bestimmt, in die der Staat zerfällt“. Der Verfasser geht von zwei parallelen weiterführenden „Standesschulen“ (S. 23) aus: Das Gymnasium ist „die allgemeine Vorbereitungsschule für die theoretischen Stände“ (ebd.), d.h. für die „Ärzte, Juristen, Geistliche, Lehrer der höheren Schulen und Universitäten“ (S. 17); die Realschule gibt „die allgemeine Vorbildung aller practischen Stände“ (S. 19), d.h. für „Bauern und Bürger, Polizei und Militär“ (S. 17). Das Schulsystem dient der Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Schichtung: „Die Erziehung eines Volks hat den Zweck, die Jugend zu dem zu machen, was das Volk schon ist“ (S. 3).

3. *Bildungskonzepte des Sprachunterrichts*

In einem zweiten Teil werden die wichtigsten Bildungskonzepte des Sprach- und Literaturunterrichts in ihren Grundzügen dargestellt. Ich gehe auch hier nicht auf die Geschichte der Ideen ein, sondern erfasse sie in der Gestalt, in der sie im Vormärz virulent werden.

3.1. Sprachlich-formale Bildung

Die Anhänger des formalen, besonders des grammatisierenden Sprachunterrichts variieren, seit WILHELM VON HUMBOLDT sie in seinen sprachtheoretischen Schriften kanonisiert hat (MENZE 1965, S. 203–264), zwei aufeinander bezogene Argumente:

(1) *Sprache wird mit Denken, Sprach- und Ausdrucksfähigkeit mit Intelligenz in eins gesetzt.* Die Gleichsetzung wird in der idealistischen Spekulation, die den Geist zu einem eigenhandelnden Wesen hypostasiert, metaphysisch verankert. In der Studie, die F. W. BÄUMLEIN (1849, S. 3; 20) im Auftrag der Baseler Philologenversammlung von 1847 als „Grundlage für ein gemeinsames Votum des philologischen Schulstandes“ erarbeitete, heißt es: „Die formal bildende Kraft des Sprachunterrichts beruht auf der ganz einzigen Verbindung, in welcher die Sprache zum menschlichen Geist steht. Die Sprache ist nichts Anderes, als der Geist selbst in seiner konkreten Erscheinung.“ Die Wesensbestimmung der Sprache als konkrete Erscheinungsweise des Geistes erklärt ihre pädagogische Bedeutung. Während der Schüler im Sprechen und Schreiben die Gesetze des Denkens einübt, lernt er in der Grammatik die logischen Kategorien in einer ihm faßbaren anschaulichen Gestalt kennen. Im praktischen Teil ist der Sprachunterricht „die Schule der geistigen Operationen“ (NITZSCH 1849, S. 33), im theoretischen Teil ist das Ziel die

„Erkenntnis der Sprachgesetze und der in ihnen ausgeprägten Denkgesetze“ (PALM 1848, S. 2). Die Grammatik gilt, mit der Mathematik, als „die Logik des Gymnasiums“ (DEINHARDT 1837, S. 64).

Zwei bedeutsame Folgerungen für die Stellung der alten Sprachen und der Grammatik im Lehrplan der höheren Schulen knüpfen sich an dieses Argument:

(a) Die Pädagogen bevorzugen eine in ihrer Grammatik möglichst entwickelte Sprache, da sich bereits an den Formen, ganz abgesehen von den Inhalten, der Wert einer Sprache für die logische Bildung ermessen läßt. „Eine solche Sprache bildet durch sich selbst das sprechende Denken“ (NITZSCH 1849, S. 39). Die „hohe Formausbildung“ (DEINHARDT 1837, S. 61) läßt die antiken Flexionssprachen mit ihren ausgeprägten Modi, Kasus und Zeiten für die Entwicklung der Sprach- und Denkfähigkeiten am geeignetsten erscheinen. Dabei behauptet sich die lateinische Sprache „als ein grammatischer Kanon“ (NITZSCH 1849, S. 33) gegenüber dem freieren Griechischen.

(b) Das Gymnasium besteht aus „zwei scharf geschiedene[n] Stufen“ (DEINHARDT 1837, S. 192). Im Sprachunterricht der unteren Klassen herrschen die „Gedächtnisübungen“ vor, die „ihren Endzweck in sich selber“ (ebd., S. 198) haben. Der „empirische Sprachunterricht“, wie ihn DEINHARDT (1837, S. 195–206) entwirft, macht den Schüler in den Formen und Regeln der alten Grammatik sattelfest und stattet ihn mit einem Vorrat von Worten aus. Erst in der Oberstufe beginnt der „rationale Unterricht“, der die Klassiker inhaltlich aufschließt und die Sprache in ihren Gesetzen zu begreifen sucht. Der Grammatikbetrieb wird nicht nur mit der Notwendigkeit, für die alten Sprachen eine solide Grundlage zu schaffen, sondern auch jugendpsychologisch rechtfertigt. „Es gibt in der Entwicklung des Menschen eine Stufe des Gedächtnisses, es ist die Stufe des ersten Knabenalters“ (DEINHARDT 1837, S. 198). Das Gedächtnis sei „die auffassende Kraft“ (ebd.), „die eigentliche Blüthe des jugendlichen Geistes“ (THAULOW 1858, S. 142).

(2) *Das Wesen der Nation stellt sich in der Sprache dar.* „In der Sprache offenbart sich die Individualität eines Volkes. Die Sprache selbst ist der individuelle Geist des Volks“ (DEINHARDT 1837, S. 208). Da die Sprache „das Festgewordene in der Bildung der Völker“ (TITTMANN 1833, S. 162) enthält, dringt man nur mit ihrer Erlernung in den Charakter einer Kultur ein und macht sich ihre Vorzüge zu eigen.

Das Argumentationsmodell kann den altklassischen Unterricht rechtfertigen, aber auch die nationalen Forderungen nach Vermehrung des Deutschen (s.u.) begründen. Wer mit mehreren Sprachen lebt, durchbricht in seiner Bildung die Schranken der Nation. „Denn die Literatur jedes Volks ist ein Ausdruck des Volksgeistes und wenn ich daher von dem vaterländischen Geiste und Bewußtseyn aus die Literatur eines fremden Volkes mit Fleiß studire, so kommen zwei Volksgeister mit einander in Berührung, die nur in dem über allen Volksgeistern liegenden gemeinschaftlichen Menschengenossen ihre Vermittlung, ihre Verständigung und ihre Vereinigung finden“ (DEINHARDT 1855, S. 21f.). Mehrere Argumente, die sich an den Nachweis der formalen Vorzüge der alten Sprachen anschließen (das „Schöne“ des Griechischen und Lateinischen; die „Classicität“ der Werke des Altertums; die alten Schriftsteller als „Quelle der Wissenschaften“ im Abendland; der „Schatz sittlicher Grundsätze und Beispiele“ bei den Alten – so WISS 1830, S. 30–33), unterstreichen die eminente Bedeutung des Lateinischen und Griechischen für einen Sprachunterricht, der von praktischen Bedürfnissen weitgehend absieht.

3.2. Sprachlich-historische Bildung

Ab den vierziger Jahren überwog bei den Reformpädagogen, die auf eine Erweiterung des deutschen und eine Umgestaltung des altsprachlichen Unterrichts drängten, ein historisches Bildungskonzept. Das sich bildende Individuum vollzieht nach dieser Auffassung die menschheitliche und nationale kulturelle Entwicklung für sich nach. Es eignet sich die Bildungsgrundlagen, welche seine Gegenwart prägen, an und begreift seine Zeit als Resultat der Geschichte. Der junge Mensch durchmißt – wie man es sich vorstellt – „den Weg, auf dem die Weltgeschichte im Großen und Ganzen (in ihrem Makrokosmos) sich entwickelt hat, in seinem individuellen Geiste (dem Mikrokosmos)“ (LÜBKER 1843, S. 11). Das Gymnasium bringt die Schüler – so schreibt J. MÜTZELL (1847, S. 45) in einem programmatischen Aufsatz des ersten Bandes der von ihm mitbegründeten „*Zeitschrift für das Gymnasialwesen*“ – zur „Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen Vergangenheit und Gegenwart“; „sie werden unterwiesen, wie sie die nationale Gegenwart als ein Moment in dem historischen Entwicklungsgange ihres Volks, in dem aller Bildung zu begreifen haben“. Das historische Prinzip hat Folgen für den Fächerkanon und den Sprach- und Literaturunterricht:

(1) Die adäquate schulische Berücksichtigung der geistigen Grundlagen der Gegenwart führt zu einem *universalen Bildungskanon*. H. KÖCHLY, ein Hauptvertreter des historischen Konzepts, verlangte „nach einem modern universellen Principe“, wonach „alle Bildungsmittel“ benutzt werden (ALBANI 1848, S. 839). Die alten wie die neuen Sprachen und die Naturwissenschaften sollten gleichermaßen berücksichtigt werden. Ebenso forderte R. H. HIECKE, der führende Didaktiker des Deutschen, „daß dieselben Bildungselemente, welche auf die deutsche Nation eingewirkt haben, auch die Grundlage der Schule sein müßten, also Christenthum, klassisches Alterthum, Literatur der Deutschen und der wichtigsten neueren Völker, Naturwissenschaften“ (ebd. S. 840).

(2) Die *deutsche Sprache und Literatur* können als *nationale Bildungsmittel* akzentuiert werden. Das historische Prinzip, die „Recapitulation des Bildungsganges des Menschengeistes“, bedeutet für den Deutschen, daß er die Fundamente seiner Bildung „zunächst und vor allen Dingen in der Erforschung und Erkenntniß seiner culturhistorischen und literarischen Vorgeschichte“ (WURM 1856, S. 4) zu suchen hat. Die historische Ausrichtung kommt der Literaturgeschichte, dem Studium des Alt- und Mittelhochdeutschen und der Sprachgeschichte zugute. Darüber hinaus verknüpft sich der Deutschunterricht aufs engste mit Geschichte und Landeskunde. Im Programm des Ausschusses, der die Schulkonferenz in Leipzig 1848 vorbereitete, heißt es: „Beförderung der nationalen Bildung durch Anerkennung der deutschen Sprache und Litteratur in ihrer gleichen Berechtigung mit den altklassischen Sprachen, besondere Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte und geeignete Belehrung über vaterländische Verfassung und Gesetzgebung“ (DIETSCH 1848, S. 2). Die Integration dieser Fächer wird unter dem Oberbegriff der „Nationalitätsbildung“ (s. u.) betrieben.

Die *Lernziele des Deutschen* verlagern sich in diesem Konzept vom *Kognitiven und Formalen ins Ethische und Emotionale*. „Es ist besonders dahin zu arbeiten, dass Gemüth und Gesinnung durch das Nationale erregt und entwickelt, dass der Wille und die Thatkraft auf das Nationale gelenkt wird“, stellt MÜTZELL (1847, S. 52) in dem schon erwähnten Programm als Leitsatz auf. C. BURKHARD (1849, S. 27) schreibt der

„Nationalitätsbildung“ „den größten Einfluß auf Gemüths- und Herzensbildung“ zu, sein Kollege CH. WURM (1856, S. 53) fordert von der deutschen Lektüre „die Cultivirung der Gesinnung“, d.h. die Vermittlung deutscher Tugenden und Werte. Die nationalen Bildungsbestrebungen kulminierten im protestantischen Preußen und Sachsen, verbreiteten sich aber, wie die bayerischen Pädagogen BURKHARD und WURM zeigen, über das gesamte Gebiet des Deutschen Reiches von 1871.

(3) Die historische Richtung der Altphilologen betrachtet die *Klassiker als Grundschriften der europäischen und deutschen Kultur*, die es in inhaltlicher Interpretation aufzuschließen gilt. Der Gegensatz des „formalen“ und „linguistischen“ mit dem „realen“ und „historischen“ Unterrichtsprinzip bildet den Gegenstand einer eigenen Kontroversliteratur. Am präzisesten, doch mit Übergehung vielfacher Vermittlungsversuche hat H. KÖCHLY (1845, S. 6, 8), der an der Spitze der Neuerer stand, die Fronten umrissen: „Unser ganzer altklassischer Unterricht läuft fast nur auf die Sprache hinaus. Die Schriftsteller werden bis in die obern Klassen nur als ein Mittel betrachtet, alle mögliche Einzelheiten der Grammatik im weitesten Sinne des Wortes [...] einzuüben und einzuprägen; nur zu häufig werden die Schüler sogar mit Varianten und Wortkritik gequält“. „Wir dagegen verlangen: die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet, und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden; d.h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität, und daraus zugleich ihre Zeit, deren Spiegel sie alle, deren Bildner sie zum Theil gewesen sind, kennen lernen.“ Das historische Prinzip bestimmt die Behandlung der Texte im Unterricht. Der Lehrer schickt der Lektüre eine „historische Einleitung“ voraus, die auf die Individualität des Autors und seine Stellung eingeht, die er in und zu der Zeit einnimmt. Den Rahmen für das Verständnis der Texte stecken die alte Geschichte und die Altertumskunde ab. „Der Geschichtsunterricht, in welchem der Verfassungs-, Cultur- und Litteraturgeschichte die gebührende Rücksicht zu widmen ist, bildet das gemeinsame Band; an ihn haben sich Einleitung, Lectüre und Sacherklärung anzuschließen“ (PALM 1848, S. 15f.).

4. Zur sozialen Funktion der sprachlich-formalen Bildung

Welche Folgen ergeben sich für die Organisation der höheren Schulen und die soziale Funktion der sprachlichen Fächer aus dem sprachlich-formalen Bildungskonzept?

(1) Mit der bildenden Bedeutung der Sprache wird die *Versprachlichung und Philologisierung des Gymnasiums* rechtfertigt. Schon die Stundenzahlen der Lehrpläne machen deutlich, wo das Zentrum des Unterrichts liegt. Alle Sprachen zusammen erhalten in der Mitte des 19. Jahrhunderts etwa zwei Drittel, Latein und Griechisch allein etwa die Hälfte aller Stunden. So entfallen nach dem sächsischen Lehrplan (*Regulativ* 1847, S. 39) von der Gesamtzahl von 182 bis 188 Wochenstunden der sechs Klassen des Gymnasiums 109 bis 113 auf Sprachen (mit Französisch), wovon 84 bis 88 Stunden dem Lateinischen und Griechischen gehören. Die württembergische Schulordnung (*Entwurf* 1848, S. 31) teilt von den 309 Wochenstunden, die ein Schüler vom achten, wo Latein beginnt, bis zum achtzehnten Lebensjahr besucht, 196 den Sprachen (mit Französisch), davon 148 dem Lateinischen und Griechischen zu.

Das Übergewicht der klassischen Sprachen und die Hintansetzung der Naturwissenschaften gab den Gymnasien, wie SCHLEIERMACHER (1849, S. 523) kritisierte, „das Ansehen von Specialschulen für das gelehrte Schulwesen“. Der alte Aufklärer H. STEPHANI (1828, S. 45 f.) sprach von ihrer „Amphibien-Gestalt“, weil sie „zwei ganz verschiedene Zwecke, die allgemeine und die spezielle Bildung“ für gelehrte Berufe miteinander verbanden. „Letzterer Zweck macht unsere Gymnasien allen denjenigen Jünglingen unbrauchbar, welche zu ihrer speziellen Bestimmung der todten Sprachen nicht bedürfen.“ Kritiker wie STEPHANI (ebd. S. 6 f.) konstatierten die Kluft zwischen dem Anspruch auf „humanistische“, d. h. allgemeine, und der Praxis „philologischer Bildung“ für Gelehrte, Beamte und Geistliche.

(2) Das bildungstheoretische Primat der klassischen Sprachen erschwerte es, die modernen Fremdsprachen, vor allem das Französische und Englische, angemessen auf Schulen zu treiben. Wissenschaftliche Behandlung und pädagogischen Wert reklamierten die alten Sprachen für sich, während praktische Einübung für die Bedürfnisse des Lebens bei den modernen Sprachen zu genügen schien. *Dem Verhältnis der klassischen zu den neueren Fremdsprachen kommt bei den Reformdiskussionen der Jahrhundertmitte eine grundsätzliche Bedeutung zu.* Bei der Umgestaltung der Unterstufe des Gymnasiums zu einer Einheitsschule aller höheren Schichten wird – neben der Stärkung der Realien – die Sprachenfolge zum wichtigsten Programmpunkt: Aus Rücksicht auf Schüler, die nicht „für die sogenannten theoretischen Stände und Berufsarten“ gebildet werden (NITZSCH 1849, S. 11), soll der Unterricht in einer oder zwei modernen Fremdsprachen vor oder gleichzeitig mit dem Lateinischen und Griechischen beginnen. Die Lehrerkonferenzen haben „Gesamtgymnasien“ vor allem mit folgenden sprachlichen Stufengängen vorgeschlagen (MUTZELL 1850, S. 2 ff.):

- Englisch – Französisch – Latein – Griechisch (in Hannover, Sachsen und Schleswig-Holstein);
- Französisch – Englisch – Latein – Griechisch (vom Dresdner Gymnasialverein mit KÖCHLY);
- Französisch – Lateinisch – Griechisch – Englisch (vom Braunschweiger Konsistorium und der Wolfenbütteler Lehrerversammlung 1849);
- Lateinisch – Französisch – Englisch – Griechisch (im *Entwurf einer Gymnasialordnung für die Herzogthümer Schleswig-Holstein* 1848).

Diese Pläne sind pädagogisch am Anspruch der Altphilologen auf eine grammatische Grundlegung in den unteren Klassen und politisch mit der Revolution von 1848 gescheitert.

(3) *Durch die Grammatisierung des Lateinunterrichts verliert die gymnasiale Unterstufe ihre Eigenständigkeit.* Da die Fertigkeiten in der Grammatik und die Verfügung über einen Vorrat von Worten sich erst bei der zusammenhängenden Lektüre der oberen Klassen auszahlen, erhalten die Schüler, die nicht das Abitur und das Studium anstreben, keinen sinnvollen Abschluß ihrer Bildung.

Wie die Art des Sprachbetriebs mit sozialpolitischen Entscheidungen verknüpft wird, soll die Gegenüberstellung von zwei gleichzeitigen Lehrplänen verdeutlichen: dem zur Revolutionszeit ausgearbeiteten österreichischen Schulorganisationsentwurf von 1849 und der, 1854 nur unwesentlich revidierten, bayerischen Studienordnung von 1830. Die

bayerische Lateinische Schule, die die vier unteren Klassen des Gymnasiums vom 8. bis zum 14. Lebensjahr umfaßt, hat „den Hauptzweck, für das Gymnasium vorzubereiten; nach diesem Hauptzwecke richtet sich Stoff, Umfang und Art des Unterrichts, an welchem auch solche Knaben Antheil nehmen können, die ihre künftige Bestimmung nicht in das Gymnasium führen wird“ (*Ordnung* 1830, S. 5; vgl. *Revidirte Ordnung* 1854, S. 7f.). Von den 98 Wochenstunden aller vier Klassen entfallen 1830 nicht weniger als 56 auf Latein und Griechisch, 1854 – bei einer Ermäßigung der Anforderungen – von 88 Wochenstunden immer noch 46. Latein und Griechisch war „die ausschließliche Aufgabe des Gymnasiums“ (*Ueber die revidirte Ordnung* 1854, S. 35), der Lehrgang in diesen Sprachen ein „Götzendienst des Formalismus“ (WURM 1856, S. 46): Einprägung von Worten in das Gedächtnis, Grammatik mit ihren Anomalien, lateinische Prosodie und Metrik, lateinische Sprechübungen und Aufsätze, nach denen die „Schul-Plätze“ (*Ordnung* 1830, S. 8) bestimmt wurden – d. h. die Rangfolge der Schüler, nach der sich die Sitzordnung der Klasse richtete.

Anders in Österreich. Das „Untergymnasium“, das die gleichen vier Klassen zusammenfaßt, gewährt hier, „indem es jeden seiner Lehrgegenstände zu einem relativen Abschlusse führt, und mehrere davon in vorherrschend populärer Weise und praktischer Richtung behandelt, ein in sich abgeschlossenes Ganzes von allgemeiner Bildung“, das „zum Eintritte in manche Berufe des praktischen Lebens“ befähigt (BONITZ/EXNER 1849, S. 3, 15). Der Lehrplan berücksichtigt die Realien und hat seinen „Schwerpunkt“ „nicht in der klassischen Literatur“ – die mit dem Deutschen „ungefähr die Hälfte der gesamten Unterrichtszeit“ erhält –, „sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander“ (ebd. S. 8). Der „Lesung der klassischen Schriftsteller“, die als „Hauptzweck der Erlernung der alten Sprachen“ gilt, wird „die durch grammatische Studien zu erwerbende formelle Bildung“ (ebd. S. 5) nachgeordnet.

5. Die Auswirkungen des historischen Bildungskonzepts im Lehrplan

Welche Folgen ergeben sich für den Fächerkanon und die Funktion der Sprachen aus dem historischen Bildungskonzept?

(1) Die Berücksichtigung aller die Gegenwart prägenden geschichtlichen Kräfte bringt in doppelter Hinsicht eine Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts mit sich: den Sprachen werden Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaften, den alten die neuen Fremdsprachen und besonders das Deutsche zur Seite gestellt. Die Auswahl der Bildungsmittel hat den ganzen Menschen, also neben seinem Intellekt auch seinen Charakter, seine Gefühle und Gesinnungen im Auge.

Fast alle Reformer, die für eine gemeinsame gymnasiale und reale Unterstufe eintraten, sprachen sich für einen revidierten Bildungskanon aus. SCHLEIERMACHER (1849, S. 451) machte für die Bevorzugung der klassischen Sprachen zum einen die Tradition des gelehrten Schulwesens seit der Reformation, zum anderen „eine große Sorglosigkeit in Beziehung auf die materielle Entwicklung [!] des Volkes hinsichtlich der Gewerbe“ verantwortlich. „Der Zustand ist also ein unvollkommener; die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemeinen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus“ (ebd. S. 451f.) – wie es in einem

gesperrten Leitsatz seiner Pädagogikvorlesungen von 1826 heißt. KLUMPPS Hauptwerk „Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit“ von 1829/30 hat eine zeitgemäße Erweiterung des Humanismus zum Ziel. Da sich die „Einseitigkeit“ in zweifacher Beziehung ausspricht, „einmal in Hinsicht der Richtung durch Vernachlässigung des christlichen und nationalen Princip, sodann in Hinsicht des Inhalts, durch Ausschließung oder wenigstens Hintansetzung der übrigen Gegenstände des Wissens“, so lautet die Forderung: „daß die Schule das humanistische Princip theils durch Verfolgung jener doppelten Richtung, theils durch Beiziehung weiterer Unterrichts-Gegenstände ergänzen und vervollständigen müsse“ (S. 12). Neben Mathematik und Naturwissenschaften dienen zur Ergänzung: die „nationale Richtung“ (S. 17–31), die den „Geist der Vaterlands-Liebe und des vaterländischen Selbstgefühls“ (S. 22), und die „christliche Richtung“ (S. 13–16), welche die im Lateinbetrieb gleichfalls vernachlässigte Pflege des Herzens und der Gesinnung ins Gymnasium einführen soll.

Der Ausgleich von Humanismus und Realismus setzte sich in amtlichen Lehrplänen durch. Er tritt auch hier gemeinsam mit dem historischen Bildungskonzept auf und vermittelt zwischen den verschiedenen berufsständischen Ansprüchen. Beide Prinzipien – der Universalismus des Fächerkanons und die historische Ausrichtung in den sprachlichen Disziplinen – erlauben eine *regionalstaatliche Differenzierung* des höheren Schulwesens. Das norddeutsche Muster stellt Preußen dar. Der ‚Utraquismus‘ (F. PAULSEN) bestimmt hier die Entwicklung relativ konstant vom 18. Jahrhundert bis zu SCHLEIERMACHER oder BERNHARDI, die an der Neugestaltung des Gymnasiums nach dem Zusammenbruch von 1806 beteiligt waren. Mehrere Länder glichen sich vor 1848, wie das Großherzogtum Hessen, oder nach 1848, wie Österreich – wo H. BONITZ, ein aus Preußen berufener Schulmann, die Reform mit leitete –, dem preußischen Vorbild an. Der hessische Studienplan von 1833 bezweckt eine „allseitige harmonische Entwicklung der Gesamtanlagen des Menschen“ mit Einschluß von „Gefühl“ und „Gesinnung“: „Das Princip, nach welchem im Besonderen die Bedeutung der Lehrgegenstände zu bemessen ist, kann demnach weder ein einseitig humanistisches noch ein einseitig realistisches sein. Jede Wissenschaft und Sprache erhält vielmehr ihre Bedeutung für den Gymnasialunterricht durch die Stellung zugewiesen, welche sie als immanentes Moment des Bewußtseins der Menschheit über die Welt oder als nothwendige Bedingung zur Gewinnung dieses Bewußtseins einnimmt“ (*Studienplan für die Gymnasien* 1833, S. 2). Das süddeutsche Muster stellt Bayern dar. Die Konzentration auf die alten Sprachen beherrscht seit F. THIERSCHS Lehrplanentwurf von 1829 die Schulpolitik dieses Landes. J. SCHULZE, der für das höhere Schulwesen zuständige preußische Ministerialbeamte, und THIERSCH haben die Grundsätze des Universalismus und der Konzentration polemisch gegeneinander verfochten.

Wie drückt sich der Unterschied im deutschen Sprach- und Literaturunterricht beider Staaten aus? THIERSCH bezeichnet als Grundlage seiner Schulordnung „gelehrte Bildung und in ihr die höhere, auf Christenthum, Philosophie, Geschichte, Beredtsamkeit und Poesie gegründete Bildung“, die „auf dem Alterthume ruht“ (H. W. J. THIERSCH 1866, 2, S. 41; Brief an F. JACOBS vom 8. 7. 1831). Weder die Mathematik noch die Naturwissenschaften werden genannt; die Sprachbildung besteht in Rhetorik („Beredtsamkeit“) und „Poesie“, d. h. wohl Poetik. Der deutsche Unterricht büßt alle Selbständigkeit ein und soll nach dem Entwurf von 1829 – der von der 1830 in Kraft gesetzten Schulordnung korrigiert wurde – ohne „eigene regelmäßige Stunden“ (THIERSCH 1826/29, 1, S. 353) auskommen.

Die deutsche sprachliche und ästhetische Bildung wird an der Antike gewonnen – durch Übersetzungsübungen an antiken Schriften und mit Hilfe von Vergleichen zwischen den alten, in der Schule erarbeiteten, und deutschen, privat gelesenen Werken. In Preußen verdrängte dagegen die Literaturgeschichte und Lektüre den systematischen Rhetorik- und Poetikunterricht (JÄGER 1973, S. 143–147). Da die Prüfungsordnung von 1812 Kenntnisse in der deutschen Literatur verlangte, setzte sich hier die nationale, epochale und personale Betrachtungsweise der Literaturgeschichte zuerst durch. Sie ist von den Ländern, die an Rhetorik und Poetik festhielten, spät eingeführt worden (Bayern 1834/35, Baden 1837). Die Interpretation konnte in den preußischen Schulen am ehesten den rhetorischen Formalismus abstreifen.

(2) Dem Deutschen fällt eine einheitsstiftende Rolle im Lehrplan zu, wo das historische Prinzip ein Konglomerat von humanistischen und realistischen Fächern zu schaffen droht. Die zentralen Argumente – Universalismus des Fächerkanons, historische Begründung des klassischen Unterrichts, Deutsch als Mittelpunkt – verknüpft KÖCHLY auf der Leipziger Versammlung von 1848. Der Bericht lautet: „Das Gymnasium müsse wieder eine allseitige Vorbereitungsanstalt mit gleichmäßiger Berücksichtigung der verschiedenen Bildungselemente werden. Die Naturwissenschaften könne man um ihres die Sinne und das sinnliche Vorstellungsvermögen bildenden Einflusses willen nicht ausschließen. Aber eine Einheit müsse man suchen und zwar im Deutschen. Hieraus ergebe sich die Stellung, die er den altklassischen Studien anweise: Erkenntnis des Griechen- und Römerthums in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung aus den Quellen und durch dieselben“ (ALBANI 1848, S. 843). Deutsch als Mittelpunkt, das bedeutet nicht in erster Linie eine Erhöhung der dem Fach zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit (hier wollen die Konferenzen die obligaten zwei Wochenstunden höchstens um eine oder zwei weitere vermehren). „Die Ueberordnung des Deutschen fordert keineswegs, daß dieses Fach die meisten Wochenstunden erhalte. Das Deutsche ist überall kein Einzelfach, es ist das Ganze. Alle Lehrstunden gehören, direct oder indirect, dem Deutschen“ (ROTHERT 1850, S. 34). Die Integrationskraft des Faches wird auf zweifache Weise begründet:

(a) *Deutsch wird, unter individuellem Aspekt, das charakterbildende Fach.* Der Widerstand gegen die Rhetorik, die ihrem Anspruch nach ein an keine Zeit und Nationalität gebundenes System darstellt, hängt nicht nur mit dem Vordringen historischer Perspektiven, sondern gleichzeitig mit dem *Abbau rationaler Methoden bei der Interpretation und dem Aufsatz* zusammen. Mehrere Schulgermanisten (PH. WACKERNAGEL, J. HÜLSMANN) hießen einen Literaturunterricht gut, der das Gefühl möglichst unmittelbar anspricht und damit im Text fixierte Wert- und Verhaltensmuster verinnerlichen hilft. Das Hauptmittel der Charakterbildung aber war der Aufsatz. Die Schulaufsätze, wie sie A. F. BERNHARDI (1820, S. 28) konzipierte, stellen logische („praktische Logik“) und ästhetische Übungen („praktische Aesthetik“) dar, die geeignet schienen, „die Aesthetik, die Poetik und die Rhetorik zu verdrängen“. Der Aufsatz verarbeitet alle Schulstoffe – aus der Literatur, Moral, Geschichte und Natur – und offenbart die individuelle Charakter- und Gemütsbildung des Schülers. „Alles, was der Schüler in einer gewissen Classe geworden ist, in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion, sein Verhältnis zu Gott, zu den Menschen und zur Natur, kurz Alles, was in ihm eine geistige Existenz gewonnen hat, das soll sich in seiner Gesamtheit, in seiner lebendigen Einheit und individuellen Zusammenfassung durch die deutschen Aufsätze offenbaren. Sie sind die Blüten der Schülerbildung. In ihnen treten die verschiedenen Seiten der Gymnasialbil-

dung in einer individuellen Spitze zusammen“ (DEINHARDT 1837, S. 138). Die „Gesamtbildung“ wurde in Preußen seit den zwanziger Jahren am deutschen Aufsatz gemessen (vgl. den Antrag der Direktoren der Berliner Gymnasien 1828, dem stattgegeben wurde, und das Gesetz über die Abiturientenprüfung von 1834).

(b) *Deutsch wird, unter gesellschaftlichem Aspekt, das nationalbildende Fach.* Wie schon gezeigt, schließt sich unter dem Oberbegriff der „Nationalitätsbildung“ der deutsche mit dem geschichtlichen und landeskundlichen Unterricht zusammen. Die Nationalbildung, die hier entworfen wird, ist nicht auf das Gymnasium beschränkt, sondern soll die Grundlage aller höheren Schulen bilden. Bei der Frage nach dem Zentrum der Bürgerschule rief E. W. KALISCH auf der Meißener Versammlung der Realschullehrer aus: „Die Muttersprache ist dieser Mittelpunkt! sie ist es nicht bloß für diese oder jene Schule, sondern für alle, wie sie Namen haben, für die Realschule so sehr, als für die gelehrte Schule“ (*Versammlung* 1845, S. 27). Die einzige amtliche Formulierung, die das Programm meines Wissens gefunden hat, stellen die Sätze KÖCHLYS (1850, S. 27) in dem sächsischen Schulgesetzentwurf dar:

„Den einigenden Mittelpunkt für beide Arten von Gymnasien [d. h. ‚Human-‘ und ‚Realgymnasien‘] bildet die möglichst hohe Entwicklung der volksthümlich-deutschen Bildung.

Dazu gehört:

- a) möglichst freie und selbständige Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift;
- b) gründliche, theilweise wenigstens auf einigen Hauptquellen beruhende Kenntniß der Entwicklung des deutschen Volkes, namentlich in Staat und Verfassung einerseits, in Poesie und Nationalliteratur andererseits, wobei einige Bekanntschaft mit dem Mittelhochdeutschen zu erreichen ist;
- c) lebendige Bekanntschaft mit dem deutschen Lande nach seinen natürlichen und politischen Verhältnissen.“

Die nationale Bildung und der gemeinsame Schulbesuch der Humanisten und Realisten bilden bei den fortschrittlichen Vormärzpädagogen noch ein zusammenhängendes Programm. Die Gefahr, daß die National- und Charakterbildung, obwohl noch lange nach 1848 im Widerstreit mit formalen Lernzielen, das Deutsche zu dem Fach macht, das den Schüler in eine gegebene Tradition und ein bestehendes System von Werten und Ordnungen einbindet, deutet sich aber an. Während die *schulische Integration* der höheren Schichten nach 1848 scheiterte, sollte auf diesem Wege ihre *ideologische* gelingen.

Quellen und Literatur

- ALBANI, R.: Versammlung von Gymnasiallehrern des Königreichs Sachsen zu Leipzig am 17., 18., 19. Juli 1848. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 2 (1848), S. 832–850.
- BAUMLEIN, F. W.: Die Bedeutung der klassischen Studien für eine ideale Bildung. Heilbronn 1849.
- BERNHARDI, A. F.: Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höheren Classen der Bildungsanstalten. Programm des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums und der Realschule in Berlin April 1820.
- [BONITZ, H./EXNER, F.]: Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Wien 1849.
- BRUGEMANN, F.: Ueber Real-Classen und ihre Verbindung mit Gymnasien. Programm Conitz, Kathol. Gymnasium, 1845.

- BURKHARD, C.: Grundzüge einer Gymnasialreform in Bayern in Zusammenhang mit der allgemeinen deutschen Schulreform. München 1849.
- DEINHARDT, J. H.: Der Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart. Bromberg 1855.
- DEINHARDT, J. H.: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837.
- DIETSCH, H. R.: Bericht über die Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer zu Leipzig am 17., 18. und 19. Juli 1848. O. O. und o. J.
- Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs (lateinische Schulen, Lyceen, Gymnasien) etc.* Stuttgart, Tübingen 1848.
- JÄGER, G.: Der Deutschunterricht auf Gymnasien 1780 bis 1850. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 47 (1973), S. 120–147.
- JÄGER, G.: Humanismus und Realismus. Schulorganisation und Sprachunterricht 1770–1840. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 1 (1976), S. 146–159.
- KLOPP, O.: Die Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts. Leipzig 1848.
- KLUMPP, F. W.: Ueber die Errichtung von Realschulen. Stuttgart 1836.
- KLUMPP, F. W.: Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit. 2 Bde., Stuttgart 1829/30.
- KÖCHLY, H.: Der ursprüngliche Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetz für das Königreich Sachsen. Leipzig 1850.
- KÖCHLY, H.: Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller. Dresden/Leipzig 1845.
- KRAUL, M.: Untersuchungen zur sozialen Struktur der Schülerschaft des preußischen Gymnasiums im Vormärz. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 509–519.
- KRÜGER, G. T. A.: Die Bestimmung, Einrichtung und Lehrverfassung der höheren Schulanstalten, nach den Ergebnissen der auf den Lehrerconferenzen zu Leipzig und Meissen, Hannover, Berlin darüber gepflogenen Verhandlungen. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 3 (1849), S. 765–807.
- LÜBKER, F.: Die Organisation der Gelehrtenschule, mit besonderer Rücksicht auf die Herzogthümer Schleswig und Holstein. Leipzig 1843.
- MENZE, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen 1965.
- MEYER, R.: Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft 124 (1968), S. 763–776.
- MÜTZELL, J.: Ueber die Behandlung der deutschen Literaturgeschichte, namentlich der älteren, auf Gymnasien. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1 (1847), S. 34–71.
- MÜTZELL, J.: Pädagogische Skizzen, die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend. Berlin 1850.
- NITZSCH, G. W.: Ueber Reform der Gymnasien als allgemeinerer Bildungsanstalten. Kiel 1849.
- OHLERT, A. L. J.: Die Schule. Elementarschule, Bürgerschule und Gymnasium in ihrer höhern Einheit und nothwendigen Trennung. Königsberg 1826.
- Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien in dem Königreiche Bayern.* München 1830.
- Revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern.* München 1854.
- Ueber die revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern.* Wien 1854.
- PALM, F.: Ueber Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen auf den Gymnasien. Leipzig 1848.
- Regulativ für die Gelehrtschulen im Königreiche Sachsen.* Leipzig 1847.
- RINGER, F. K.: Higher Education in Germany in the Nineteenth Century. In: Journal of Contemporary History 2 (1967), 3, S. 123–138.
- ROTHERT, M.: Das Latein im Deutschen Gymnasium, eine Lebensfrage des höheren Schulwesens. Braunschweig 1850.
- SCHLEIERMACHER, F.: Erziehungslehre. Hrsg. von C. PLATZ. (Sämmtliche Werke, Abt. 3, Bd. 9.) Berlin 1849.
- STEFFENHAGEN, A.: Zur Reform des deutschen Gymnasiums. Berlin 1848.
- STEPHANI, H.: Ueber Gymnasien, ihre eigentliche Bestimmung und zweckmäßigste Einrichtung. Erlangen 1828.
- Studienplan für die Gymnasien des Großherzogthums Hessen.* O. O. 1833.

- THAULOW, G.: Die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse. Kiel 1858.
- THIERSCH, F.: Ueber gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern. 3 Bde., Stuttgart/Tübingen 1826–1829.
- THIERSCH, H. W. J. (Hrsg.): Friedrich Thiersch's Leben. 2 Bde., Leipzig/Heidelberg 1866.
- TITTMANN, F. W.: Ueber die Bestimmung des Gelehrten und seine Bildung durch Schule und Universität. Berlin 1833.
- TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt/M. 1973.
- Verhandlungen* über die Reorganisation der höheren Schulen. Berlin, den 16. April – 14. Mai 1849. Berlin 1849.
- Erste Versammlung* zur Besprechung der Angelegenheiten der deutschen Real- und höheren Bürgerschulen gehalten zu Meißen am 30. September, 1., 2. und 3. October 1845. Meißen o.J.
- WEISSENBORN, W.: Versammlung der Schulmänner der Preussischen Provinz Sachsen und der angrenzenden Länder in Halle, den 16. und 17. Juli 1848. In: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* 2 (1848), S. 821–831.
- WISS, C. CH. G.: Melanchthon oder Encyclopädie und Methodologie der Gymnasialstudien. Lemgo 1830.
- WURM, C.: Die deutsche Sprache an der gelehrten Schule mit besonderer Rücksicht auf die revidirte Studienordnung in Bayern. Freiburg i.Br. 1856.

III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

Bildung und Entfremdung

Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie

1. Die Aufgabe geschichtlicher Rekonstruktion

Bildung ist einst ein kritischer Begriff gewesen. In seinem Namen hat die pädagogische Bewegung der Goethezeit und des Deutschen Idealismus die Selbstentfremdung des Menschen zu überwinden und Mündigkeit einzulösen versucht. Bisweilen wird noch heute das Wort emphatisch als Bezeichnung eines kritischen normativen Konzepts gebraucht. Wo dies geschieht, kann es nur in Erinnerung an die substantielle Geschichte der Bildungsidee geschehen (ADORNO 1962; HEYDORN 1970, 1972). Im ganzen bricht jedoch seit etwa Mitte der 1960er Jahre die sprachliche Überlieferung des Begriffs und damit seine Funktion als pädagogische Leitkategorie in sich zusammen. Der versammelnde Blick auf den nur schwer noch zu überschauenden Bedeutungswandel und die Bemühung um „komplementären“ Ausgleich zwischen „ästhetisch-literarischer Bildung“ und den Bildungs- und Ausbildungsinhalten der „modernen Arbeitswelt“ (FROESE 1962) sowie die gleichsam ein letztes Mal ebenso leidenschaftlich wie differenziert versuchte Begründung der Didaktik in einer Theorie der Bildung, verbunden mit einer sorgfältigen Bilanzierung des Diskussionsstandes und der Versöhnung von formaler und materialer Bildung im Begriff der „kategorialen Bildung“ (KLAFFKI 1963, bes. S. 91–99), sind Belege für eine zu Ende gehende, nicht für eine beginnende neue Epoche des Begriffs. Über den Ausverkauf des Bildungsbegriffs darf seine „inflationistische“ Verwendung als Allerweltswort in zahlreichen Ableitungen, Zusammensetzungen und neudeutschen „Wortungeheuern“ (dazu DOLCH 1963; BLANKERTZ 1974) nicht hinwegtäuschen; denn in den neuen Wendungen ist der Terminus ein bedeutungsleeres, weil historisch dimensionsloses Wort zur pauschalen Bezeichnung der Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsvorgänge und ihrer Einrichtungen im ganzen. Der Begriff ist als normatives Konzept zerfallen und scheint als deskriptiv-analytische Kategorie unbrauchbar zu sein. Man kann sich erstens über ihn international schlecht verständigen. Er leidet zweitens an seiner Allgemeinheit, so daß er den begründeten Zweifel erweckt, ob hochfliegende bildungsphilosophische Formeln „adäquate Denkmodelle für das (sind), was in der Schulwirklichkeit vor sich geht“ (HEIMANN 1962, in: FABER 1973, S. 118). Drittens ist der noch dazu vieldeutige Terminus massivem Ideologieverdacht anheimgefallen. Kurz: Er hat „ein Schicksal, an das man lieber nicht rührt. Klarheit wird einem von da nicht zuteil“ (v. HENTIG 1969, S. 146). Dem inflationistischen Leerformelgebrauch des Wortes korrespondiert die fast völlige Preisgabe des emphatisch gebrauchten Bildungsbegriffs als einer ernstgenommenen wissenschaftlichen Kategorie.

In der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft hat generell ein *Sprachwechsel* stattgefunden, *der mehr ist als das* (für den Bereich der Moralerziehung NIPKOW 1976b). Die „Sprachspiele“ der Sozial- und Verhaltenswissenschaften haben die alte Sprache überlagert oder ausgelöscht. Dies ist kein Nachteil, wenn Probleme so präziser umschrieben und Faktoren differenzierter erkannt werden, was vielfältig der Fall ist.

Manche *Probleme* sind jedoch *unkenntlich* gemacht worden. Die Grundfragen nach der moralischen Orientierung von Gesellschaft und Erziehung beispielsweise bleiben trotz der die Pädagogik überflutenden Rede von „sozialen Normen“, „handlungsrelevanten Identifikationen“, „Verhaltensänderung und -stabilisierung“ so gut wie unerörtert. Das Interesse an genetischen Fragestellungen und Korrelationszusammenhängen verdrängt die philosophisch-politischen Fragen nach den Gründen der Geltung und dem substantiellen Gehalt. Andere Probleme werden als neue Probleme ausgegeben, obwohl sie eine lange Geschichte haben: hier ist die *Problemkontinuität* unkenntlich geworden. Für die Bildungsproblematik trifft beides zu:

Was früher in der Theorie der Bildung anstand, wird heute meist unter der Rubrik sog. „wünschenswerter Sozialisationsergebnisse“ oder allgemeiner „Lernziele“ diskutiert, mit der Tendenz zu neuen leerformelhaften Begriffen (Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation) und zu „formalen“, d. h. inhaltlich unbestimmten und unterschiedlich bestimmbar Merkmalen („Innensteuerung“, „Realitätsbezug“, „Rationalität“, „Sensibilität“, „Kreativität“, „soziale Extensivität“, „Relativität“, „Legitimitätsprüfung“; FEND 1971, S. 43–46). Zu einer historisch vermittelten Selbstverständigung und Verständigung in der Öffentlichkeit über solche oder ähnliche wünschenswerten Erziehungsziele fühlt man sich nicht genötigt. (Es würde bei der entstandenen wenig gemeinverständlichen Fachsprache außerdem schwerfallen.) Man verwendet Begriffe, die geschichtslos auftreten, obwohl sie es der Sache nach nicht sind. Man denke nur an die Geschichte des Verständnisses von „Rationalität“ (*Ratio*-Tradition, Vernunftbegriff). Oder: Was „Realitätsbezug“ meint, führt nicht nur zu S. FREUD zurück, mehr noch zu MARX und HEGEL. Die Nötigung zur „Legitimitätsprüfung“ von Normen verweist bereits auf die griechische Philosophie (zum „Begründungsproblem“ umfassend jetzt TREML 1976). Wie alle zuvor genannten steht nicht zuletzt der Begriff der „Innensteuerung“ in einer Geschichte, in der Geschichte der Bildung als Geschichte der menschlichen Selbstentdeckung, auch wenn dies verborgen bleibt und der frühere Sinngehalt in der technologischen Rede von „Innensteuerung“ nicht mehr wiederzuerkennen ist.

Der Bildungsbegriff ist nicht bewußt, sondern unter der Hand ersetzt worden. Wenn es hätte bewußt geschehen sollen, hätte man sich mit ihm und seiner Tradition befassen müssen. Bildung wollte Antwort auf Entfremdung sein. Die neuen Termini wollen zum Teil dasselbe Interesse zum Ausdruck bringen; sie haben ebenfalls in dem Verhältnis von „Konformität und Selbstbestimmung“ ihren entscheidenden Angelpunkt (FEND 1971), obwohl sich die spezielle Aufmerksamkeit auf eine „Technologie der Mündigkeit“, auf Realisierung und Anwendung verlagert hat (ebd., S. 10, 13 ff.). Fordert aber dann nicht die Kontinuität emanzipatorischer pädagogischer Leitinteressen eine geschichtsbewußte Einholung der eigenen geschichtlichen Position? Notwendige verhaltenswissenschaftlich orientierte Forschungen und Differenzierungsbemühungen – etwa beispielsweise mit FEND im Rahmen einer „Theorie der Entstehung interner Steuerungssysteme des Verhaltens“ – durchschauen die geschichtliche Lage ihres Gegenstandes (die gesellschaftliche und pädagogische Praxis, auf die sie sich beziehen) und ihren eigenen geschichtlichen Stellenwert in einer konkreten gesellschaftspolitischen und geistigen Situation (die Praxis, die sie selbst darstellen, als Theorie) nur dann, wenn sie sich selbst im geschichtlichen Prozeß begreifen. Zur Ausleuchtung dieser unserer historisch vermittelten gesellschaftlichen und pädagogischen Lage bedarf es aber der immer wieder neuen *Rekonstruktion* von nur scheinbar obsolet gewordener vergangener pädagogischer Theorie¹.

1 Rekonstruktion meint erstens erinnernde Vergegenwärtigung. Sie schließt zweitens den Versuch in sich, überkommene Begriffe entweder unter Beibehaltung der alten Termini inhaltlich neu zu fassen oder ihre veränderte Bedeutung durch neue sprachliche Äquivalente auszudrücken. Hierbei können gegenwärtig gebrauchte Begriffe aufgenommen werden, die bereits funktionale Äquivalente früherer Begriffe darstellen. Für den Bildungsbegriff scheint dies neben den Begriffen wie

2. Der Selbstwiderspruch der Bildung: verschulte Bildung – entfremdetes Lernen

An die Stelle des kritischen Bildungsbegriffs ist heute Bildungskritik getreten, statt Kritik durch den Bildungsbegriff Kritik am Bildungsbegriff. Dies ist berechtigt. Mit dem Pathos der Idee der Bildung dürfen nicht ein verdinglichter Bildungsbetrieb in den Schulen und eine verdinglichte „Halbbildung“ in der Gesellschaft (ADORNO 1962) ideologisch gerechtfertigt werden, die mit Bildung nichts mehr zu tun haben. In der ideologiekritisch gerichteten Selbstkritik muß die Rekonstruktion der Bildungstheorie ihre über alle anderen kritikwürdigen Schwächen hinausführende Spitze haben, weil der Vorwurf, der eben gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Terminologie gegenüber gemacht worden ist – der Vorwurf mangelnder historischer Selbstverständigung –, den Begriff der Bildung selbst trifft. Bildung wollte Entfremdung überwinden; sie ist jedoch als institutionalisierte, verschulte Bildung selbst zu *entfremdeter Bildung* und damit zur Mitursache für die Entfremdung des Menschen geworden. Über Bildung, zumal in der provokatorischen Verbindung zu Entfremdung, kann man nur reden, wenn man sich zugleich diesen *Selbstwiderspruch* von Bildung verdeutlicht. Das Thema „Bildung und Entfremdung“ ist in eins das Thema der eigenen Selbstentfremdung und Selbsttäuschung der Bildung. Die Rekonstruktion des Bildungsbegriffs kann daher nur *dialektisch* erfolgen, durch die Analyse der Gründe, warum Bildung selbst der Entfremdung erlegen ist, ohne sie zu durchschauen. Die *rekonstruierende* Darstellung dieses Dilemmas könnte der Ausgangspunkt eines neuen *konstruktiven* Gebrauchs des Begriffs werden. Eine sich dialektisch verstehende kritische Analyse will außerdem sagen, daß es nicht nur einen Bruch mit der Bildungstradition gibt, sondern nach wie vor Kontinuität zu ihr, da das sich gegen Bildung richtende kritische Denken ohne das durch Bildung entbundene kritische Denken nicht zu begreifen ist.

Die Idee der Bildung ist vieldeutig und mehrperspektivisch. Gleiches gilt für den Begriff der Entfremdung; seine theoretische Brauchbarkeit als wissenschaftliche Kategorie wird daher ebenfalls bezweifelt (ISRAEL 1972, S. 312 ff.). Trotzdem wollen wir uns auf beide Begriffe einlassen, weil auch die Bemühung um ihre Transformation sich nur in Auseinandersetzung mit ihnen vollziehen kann. Um verständlich zu bleiben und das Herauswachsen wissenschaftlicher Thesen aus Alltagserfahrungen anzudeuten (VON HENTIG 1972, S. 80, 153f.), sei zunächst von sehr allgemeinen und daher vorläufigen Bestimmungen von Bildung und Entfremdung ausgegangen, ferner von alltäglichen schulischen Phänomenen.

Bildung will *Zusammenhänge* bewahren. Ihr Tod ist das unlebendige, geistlose und persönlich bedeutungsleere Lernen. Noch sind wir für die gemeinten Zusammenhänge nicht ganz gefühllos geworden. Wir spüren, daß Bildung und Leben, Lernen und Erfahrung, Schule und persönlicher Fortschritt, Unterricht und geistvolle Beschäftigung im Lernbetrieb unserer sog. „Bildungs“anstalten weithin wenig miteinander zu tun haben.

„Selbstbestimmung“, „Mündigkeit“ und anderen (s.o.) besonders für den Begriff der „Identität“ zu gelten. Auf diese zweite Forschungsaufgabe, den genauen, historisch vermittelten Begriffsvergleich, geht dieser Artikel jedoch noch nicht ein. Sein Schwerpunkt muß auch aus Raumgründen die selbstkritische erinnernde Vergegenwärtigung des Bildungsbegriffs bleiben. Hierdurch und durch die abschließenden systematischen Überlegungen soll jedoch der Bezugsrahmen sichtbar werden, auf den sich Einzelanalysen der genannten Art beziehen könnten.

Lernen, das diese Zusammenhänge vernachlässigt oder gar zerstört, kann man entfremdendes oder entfremdetes Lernen nennen. „Wir haben uns entfremdet“, sagt man mit Bezug auf einen anderen Menschen, wenn wir uns wenig oder nichts mehr bedeuten. *Entfremdung* meint stets *Trennung, Auflösung eines Zusammenhangs*. Der Bezugspunkt, von dem aus Entfremdung festgestellt werden kann, ist ein Zustand, in dem diese Trennung noch nicht erfolgt ist, in dem ein Zusammenhang besteht: „ein Vertraut- und Heimischsein, eine Einheit, Einigkeit, Harmonie, Freundschaft, Liebe“. Entfremdung ist demgegenüber „die gleichgültige bis feindliche Beziehung zwischen Menschen oder zwischen Mensch und dinglicher Umwelt“ (MAURER 1973, S. 348).

Verschulte Bildung, verschultes Lernen ist weitgehend entfremdetes Lernen, das Zusammenhänge auflöst und trennt: auf der Seite der *Umwelt* (a), auf der Seite des *Schülers* (b), zwischen *Umwelt* und *Schüler* (c), zwischen den *Schülern untereinander* (d), zwischen *Schüler* und *Lehrer* (e), zwischen *Schülern* und *Eltern* (f).

In den ersten 45 Minuten eines durchschnittlichen Schulvormittags der Mittelstufe eines Gymnasiums stehen die Hauptlandschaftsformen Venezuelas und ihre Bedeutung für die Wirtschaftsprobleme des Landes an; in der zweiten Stunde die Fortsetzung einer Interpretation der „Judenbuche“ von A. v. DROSTE-HÜLSHOFF (die Behandlung der Erzählung verteilt sich punktuell über mehrere Wochen; zwischendurch mußte u. a. zwei Stunden lang ein Aufsatz zurückgegeben und besprochen werden); in den nächsten 45 Minuten Fortsetzung von CAESARS „Bellum Gallicum“ (die CAESAR-Übersetzungen, jede Stunde eine Handvoll Zeilen, schleppen sich über Monate); in den folgenden 45 Minuten Physik, Aufbau des Mikrophons und noch anderes, Abstrakteres (der befragte Schüler kann das Thema der Unterrichtseinheit nicht präzise benennen); in der vorletzten Stunde Abhörarbeit in Geschichte über die Entwicklung des russischen Großreichs seit dem Mittelalter (auch in sämtlichen Nebenfächern ist man inzwischen zu schriftlichen Tests übergegangen; da sie nicht so häufig geschrieben werden, wird dafür meist die Beherrschung des Stoffs eines um so größeren Zeitraums verlangt); in der letzten Unterrichtsstunde Religionslehre, jeweils die evangelischen und katholischen Schüler getrennt. In der evangelischen Klasse soll eine Predigt HELMUT GOLLWITZERS nach der Kristallnacht mit dem Verhalten des Propheten Jeremia verglichen werden; *tertium comparationis*: der Widerstand des einzelnen in der Bindung an Gott. Die Klasse ist jedoch unaufmerksam; es ist die sechste Stunde und vorher die Geschichtsabhörarbeit, man unterhält sich, macht sich Luft, reagiert sich ab, denkt an den bevorstehenden Nachmittag. Ob Freizeit drin ist? Übermorgen ist die Mathematikarbeit dran, bald darauf die nächste Lateinarbeit. Lieber noch nicht dran denken ... – An der Analyse eines solchen Schulalltags eines Vierzehnjährigen kann man viel über Entfremdung als Auflösung von Zusammenhängen ablesen.

(a) Die Umwelt: zeitlich, räumlich, strukturell zerlegt

Die komplexe gesellschaftlich-kulturelle Umwelt ist künstlich in Schulfächer zerlegt. Dabei ist, nebenbei gesagt, ein einmal erreichter Entwicklungsstand des Fächerkanons festgeschrieben worden; Gesundheitslehre, Rechtslehre, Psychologie, Soziologie fehlen zum Beispiel. Die Wirklichkeit ist nicht nur zerlegt; sie ist auch nur scheinbar vollständig in dem vermeintlich enzyklopädisch orientierten Kanon abgebildet.

(b) Der Schüler: die Integration gelingt nicht

Der Schüler soll das isoliert Behandelte zu einem durchreflektierten Zusammenhang integrieren. Aber das ist schwierig, wenn nicht unmöglich. Von den Fachlehrern selbst wird es nicht mehr verlangt; sie haben in der Regel weit mehr als die Hälfte ihrer eigenen Schulbildung vergessen und sind im buchstäblichen Sinn des Wortes Halbgebildete. Die Integration ist darum so schwierig, weil die Schulfächer mit ihren disparaten Gegenständen das zeitlich und räumlich zum Teil völlig Ungleichzeitige gleichzeitig präsentieren: Jeremia, JULIUS CAESAR, DROSTE-HÜLSHOFF, Drittes Reich, Venezuela, das russische Großreich. Auch so etwas kommt im Leben sonst so nicht vor. Epochenunterricht und fächerübergreifender Projektunterricht haben sich immer noch nicht durchsetzen können. Hinzu tritt die Zerstreuung der Einzelgegenstände selbst auf Grund der auf Einzelstunden im Abstand voneinander anberaumten Teilbehandlung. Aus dieser Zerteilung und

Zerstreuung, die an sich die Durchsicht durch die Wirklichkeit erleichtern soll, finden weder die Gegenstände in ihren Zusammenhang zurück, noch kann auf der subjektiven Seite der Schüler in dieser „Bildungs“welt heimisch werden und Bildung als in sich zusammenhängenden Lernfortschritt erfahren. Das Gelernte bleibt äußerlich und wird darum auch schnell vergessen. „Das hältste ja im Kopf nicht aus“, so der Titel des neuen Schulstücks des Berliner Grips-Theaters.

(c) Was Lernen und Leistung positiv sein könnten

Zu manchem hätte der Schüler im Verhältnis zur Welt durchaus Lust. Manches interessiert ihn in seiner gegenwärtigen Umwelt und aus der Vergangenheit brennend. Aber zum Teil kommt eben dies in der Schule gar nicht vor. Für die Arbeit im Bund für Umweltschutz und im Bund für Vogelschutz ringt er sich jede freie Minute von seinen Nachmittagen ab. Hier studiert er immer wieder neue aus der Volkshochschule und aus Spezialbibliotheken ausgeliehene Bücher und macht Exkursionen. Hier lernt er mit größter Intensität, ohne Ermüdung. Genauer: Auch wenn er schließlich erschöpft ist, ist er glücklich, ist er tief befriedigt. Leistung in diesem Sinne ist ein durch und durch positiver Begriff. Er meint die Freude über erworbene Kompetenz. Wir wissen heute, daß das Kind von früh an auf aktive Weise durch Neugier, Experiment, Spiel, Frage- und Suchverhalten darauf ausgerichtet ist, Welt sich selbst zu assimilieren und sich selbst der Welt anzupassen (J. PIAGET 1954). Das Streben nach selbständiger Kompetenz im sozialen Lernkontext („Kompetenz-Motivation“, L. KOHLBERG 1974) ist ein Schlüsselphänomen, um die Lernfreude des Menschen zu verstehen und ein Verständnis nicht-entfremdeten Lernens und nicht-entfremdeter Leistung zu gewinnen.

Der Bildungsbegriff der Schule verfehlt dies Verständnis täglich tausendfach. Er lebt nicht von der Faszination der Kinder durch die Sachen selbst, sondern größtenteils, wenn auch keineswegs völlig, von Regulierungen und Sanktionen, die den Sachen äußerlich bleiben; denn selbst das, was an den Schulgegenständen interessiert, wird einem Leistungsverständnis unterworfen, das die Freude an den Gegenständen verdirbt. Dies Leistungsverständnis hat auch mit dem individuellen Lernfortschritt wenig zu tun, weil die Leistung an überindividuellen, noch dazu scheinobjektiven Skalen gemessen wird. Es hat ferner mit dem Gedanken eines freien Wettbewerbs nur noch wenig zu tun. Das Gefühl eines freien und das müßte doch wohl heißen sanktionslosen Wettbewerbs kann schlecht aufkommen, wenn jeder Schüler weiß, daß die Note bis auf ein, zwei Stellen rechts vom Komma in die Zeugnisnote eingeht, diese mit anderen Noten zusammen die Versetzung bestimmt, die Versetzung aber den schulischen Aufstieg, der schulische Aufstieg mit seiner Abiturdurchschnittsendsnote den sozialen Aufstieg. Das tatsächlich dominierende und heute alle Lernvorgänge in der Schule unterwerfende Leistungsverständnis hat dagegen viel mit den Auslese- und sozialen Zuteilungsfunktionen der Schule zu tun.

Die Schule mißt den Schüler ständig an Maßstäben, die außerhalb seiner selbst liegen. In manchen Gymnasien werden von der Versetzungsdurchschnittsnote 2,45 an aufwärts sog. „Belobungen“ erteilt, von 1,95 an aufwärts „Preise“ verliehen. Einige Schüler erhalten jedes Jahr Preise. Ein Schüler, der in einem Schuljahr sich von „Mangelhaft“ in ein oder sogar zwei Fächern auf „Ausreichend“ bis „Befriedigend“ verbessert hat und der, gemessen an seinem individuellen Lernfortschritt, ein großes Lob verdient, erhält es nicht. Das Leistungsverständnis, wie es praktiziert wird, ist selektions- und aufstiegsorientiert, enthüllt sich noch in seinen Nuancen als elitär und übergeht das Individuelle, das Persönliche. „Leistung meint immer, gemessen an ...“ Mit dem Prädikat Leistung wird immer gerade das verleugnet, was das Unveräußerliche, Subjektive, mir Gehörige an einer Sache oder Tätigkeit ist“ (v. HENTIG 1969, S. 141).

(d) Die Mitschüler: Konkurrenzlernen verdirbt selbst Freundschaften

Der Schüler entfremdet sich nicht nur von den Sachen und von sich selbst, sondern auch von seinen Mitschülern. Mag die pädagogische Theorie auch die große Bedeutung der Erziehung zur Kooperation rühmen, mag das Leben selbst allenthalben auf kooperierende Menschen angewiesen sein, bei den Klassenarbeiten hält der Nachbar die Hand vor sein Heft, damit niemand einsieht und abschreibt. Die Schule hat ihn hierzu erzogen, ohne ihm das ausdrücklich zu sagen – es ist ein Bestandteil des sog. *hidden curriculum*, des „heimlichen Lehrplans“; manche sagen auch des „verheimlichten Lehrplans“, den man sich nicht gern eingesteht. Das Gesetz des konkurrierenden Lernens zum Zweck des Abmessens des einen Schülers am anderen will es so. Neid und Schadenfreude sind die erziehlichen Nebenprodukte, die selbst enge Schulfreundschaften menschlich belasten können.

(e) *Der Lehrer: Im Rollenkonflikt zwischen Förderung und Auslese*

Belastet wird durch all dies schließlich auch das Verhältnis des Schülers zum Lehrer. Es wird fremd, um nicht zu sagen oft feindselig. Fremd wird sich auch der Lehrer selbst. Er soll einerseits das einzelne Kind fördern; dies hat ihm die pädagogische Ausbildung als pädagogisches Ethos mit auf den Weg gegeben. PESTALOZZI und seine Waisenkinder in Stans, das Proseminar hierüber hatte ihn, wie es schien, für sein Leben lang beflügelt. „Unterstützung“ sei die wichtigste pädagogische Tätigkeit, las er bei SCHLEIERMACHER. Moderne Pädagogen hatten es anders formuliert, aber ähnlich gemeint; sie hat er in den pädagogischen Oberseminaren kennengelernt; sie sprachen von der Förderung der Selbstbestimmung. Nun steht er vor der Klasse und sieht, was sein Tun tatsächlich determiniert: er muß ein Pensum schaffen, die Schüler überprüfen, sanktionieren und ggfs. auslesen. Hiervon hatte die pädagogische Ausbildung viel weniger gesprochen. Wie kann er in seinem Verständnis von „Bildung“ beides zusammenbringen?

(f) *Die Eltern: im Rollenkonflikt zwischen dem verlängerten Arm der Schule und der Anwaltschaft für die eigenen Kinder*

Der Schüler, der nach dem beschriebenen Schulvormittag nach Hause kommt, wird bei Tisch routinemäßig gefragt, wie es in der Schule gewesen sei. Hinter der Frage der Eltern verbirgt sich die Hoffnung auf Erfolg und die Angst vor Mißerfolg des Kindes. Auf wessen Seite stehen die Eltern? Führt die Schule als Bildungsstätte Eltern und Kinder zusammen oder auseinander? Schon das ständige Fragen nach seiner Leistung muß das Kind als Bedrohung empfinden, von Vorwürfen und Sanktionen sonst ganz zu schweigen. Man versteht, daß die Eltern sich in der Mehrheit mit dem Schulsystem identifizieren; denn sie haben es selbst durchlaufen und sich in ihm zurechtfinden müssen, sie haben es längst als Zuteilungsapparat sozialer Lebenschancen akzeptiert. Das Kind dagegen fühlt, daß ihm die Eltern manchmal eigentümlich fremd werden; auf den Begriff bringen kann es sein Gefühl und die Hintergründe für alles dies nicht.

3. *Gesellschaftlicher Hintergrund und schulische Institutionalisierung des Widerspruchs*

Was auf den Begriff zu bringen ist, fordert den geschichtlichen Rückblick heraus, weil alles drei, das Problem der Entfremdung des Menschen von sich und seiner Welt, der Versuch der Überwindung dieser Entfremdung durch Bildung und die Verkehrung der Bildung selbst in entfremdete Bildung, bereits in der *Aufklärungsepoche* Ende des 18. Jahrhunderts zum Thema wird, auch begrifflich. Hierbei wandeln sich Bildung und Entfremdung von einem *religiösen* zu einem *anthropologischen* Problem.

Die Begriffe „Bildung“ und „Entfremdung“ tauchen als Worte der deutschen Sprache zuerst in der Mystik des Spätmittelalters auf. Der Begriff „Bildung“ ist eine Neuschöpfung MEISTER ECKHARTS (RAUHUT/SCHAARSCHMIDT 1965), das Wort „entfrömdkeit“ bei ECKHART eine Übersetzung der entsprechenden lateinischen und griechischen Äquivalente *alienation* bzw. *allotriosis* (RITZ 1972, Sp. 509; LICHTENSTEIN 1966, S. 5). In der voraufklärerischen Tradition beider Begriffe (wobei der Begriff „Entfremdung“ noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nach J. CHR. ADELUNG für die Hochsprache „ungewöhnlich“ ist) stehen Bildung und Entfremdung im religiösen Horizont. Die Sorge des Menschen gilt seinem Verhältnis zu Gott. Bildung ist bei ECKHART das Sich-Hineinbilden Gottes in die Seele des Menschen, die Wiedergeburt des Sohnes in der Seele; Entfremdung ist ein Schritt zu diesem Ziel: wenn mir Gott vertraut werden soll, muß ich mir selbst und muß mir die Welt fremd werden. „Sol ich nû daz sprechen gotes in mir vernemen, sô muoz ich alse gar entfremdet sîn von allem dem, daz mîn ist, recht als mir daz fremde ist“ (MEISTER ECKHART, zit. n. RITZ, S. 512). In der theologischen Tradition sonst

meint Entfremdung meist umgekehrt, negativ, als Entfremdung vom Leben Gottes die Trennung vom Heil, nicht positiv als Entfremdung von der Welt den Schritt zum Heil. So oder so betrifft Entfremdung das Verhältnis zu *Gott*. Das Verhältnis von Bildung und Entfremdung seit der Aufklärungszeit betrifft den *Menschen*².

1793 verwendet W. v. HUMBOLDT in einem posthum veröffentlichten Fragment zum erstenmal im deutschen Sprachraum den Begriff „Entfremdung“ als bedeutungsvolle philosophische Kategorie, und zwar in unmittelbarem Zusammenhang mit Bildung. Der Mensch muß in der Welt tätig werden, seine „Natur“ drängt ihn beständig dazu. Der aktive, aus der nicht weiter ableitbaren „Energie“ seines Wesens tätige Mensch ist der neue Ausgangspunkt. Die Abstraktheit der Idee läßt alle anderen (gesellschaftlichen, ökonomischen) Motive für menschliche Produktivität hinter sich. Die vorgetragene Anthropologie gibt sich nicht als die bestimmter adliger und bürgerlicher Gruppen zu verstehen; sie spricht vom Menschen schlechthin, meint die Emanzipation durch Bildung für jeden, sieht auch die Bedrohung, die Entfremdung, als Gefahr für jeden. Die Kritik richtet sich gegen das produktorientierte Denken. Nicht das *ergon* soll zählen, sondern die *energeia*: die tätige Kraft des „Lebens“ und des „Geistes“, des menschlichen Geistes im Strom des Lebens. Das neue Denken, diesseits orientiert, wenn auch noch von der Ahnung der göttlichen Schöpfungskraft in allem Leben, geistigen Schaffen und geschichtlichen Werden berührt (so bes. J. G. HERDER), reicht von LEIBNIZ über HERDER bis HEGEL und meint den Menschen in seiner *Freiheit*, den „ersten Freigelassenen der Schöpfung“ (HERDER, Ideen zur Philosophie der Menschheit, 4. Buch, IV). Diese Freiheit aber wird im selben Augenblick, wo sie begriffen, als gefährdet erfahren. Wenn der Mensch in der Welt tätig wird, kommt es darauf an, „daß er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohltätige Wärme in sein Inneres zurückstrahle“ (HUMBOLDT, Werke, Bd. 1, S. 237). Bildung geschieht, wenn das Handeln diese Rückwirkung auf das eigene Innere hat, wenn es *mein* Handeln bleibt, *im Zusammenhang mit mir*. Entfremdung ist die Auflösung dieses Zusammenhangs mit der Folge des Selbstverlusts.

Die Frage nach dem Menschen wird anthropologisch und pädagogisch akut, weil sich seit dem 16. und 17. Jahrhundert in Europa unter gleichzeitigem Zerfall der feudalen sozialen und religiösen Ordnungen ökonomische und politische Veränderungen in Richtung auf einen zentral verwalteten absolutistischen Staat vollziehen, verbunden mit der ökonomischen Emanzipation bestimmter städtisch-mittelständischer Gruppen und der Entwicklung nationalstaatlicher Volkswirtschaften, für deren Funktionieren das überkommene Ausbildungswesen nicht mehr genügt. Aus politisch-wirtschaftlichen Gründen wird daher im 18. Jahrhundert das Schulwesen reformiert. Die politischen, ökonomischen, wissenschaftlich-technologischen Veränderungen und die entstandenen neuen Funktionalisierungen des Schulwesens treiben die kritische Frage hervor, wo der Mensch bleibe und was Bildung eigentlich sei. Ähnlich fragen noch wir heute, wiederum desillusioniert nach zehn Jahren Bildungsreform, ob die Reform wirklich Bildung und Lernen erneuert habe oder ob man bereits beruhigt das Buch mit dem Kapitel Bildungsreform zuschlagen dürfe. Es

2 Für die Entwicklung des Bildungsbegriffs von der Mystik bis zur Zeit des deutschen Idealismus vgl. neben den bildungsphilosophisch orientierten Reflexionen E. LICHTENSTEINS (1966, 1971) bes. G. DOHMEN (1964/65), dessen besonderes Interesse der Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffs und dem Verhältnis von Bildung und Schule gilt. Hierauf braucht darum nicht eingegangen zu werden.

sind die genannten realen *gesellschaftlichen* Verhältnisse, die einerseits den epochalen „Bildungsboom“ des 18., des „pädagogischen Jahrhunderts“ hervorrufen und auf die andererseits die Bildungsidee kritisch reagiert. Nicht sie bestimmt den Gang der Handlung; sie möchte es freilich, sie soll es nach dem Willen der HERDER, HUMBOLDT, FICHTE und HEGEL; und sie täuscht sich, daß es wirklich so sei. Das Bildungsdenken der Goethezeit und des deutschen Idealismus hat beides geschichtlich eingeleitet: die bis heute nicht vergessene Beunruhigung, ob entfremdetes Leben und Lernen ertragen werden dürfe, und die ideologische Selbsttäuschung der Bildung über die von ihr selbst verursachte Entfremdung, über ihr eigenes Vermögen und Unvermögen, ihren Selbstwiderspruch und ihre gesellschaftliche Ausnutzbarkeit, ebenfalls bis heute.

In dem in der *Aufklärung* unter dem Namen des Merkantilismus bekannt gewordenen Wirtschaftssystem ist nicht der einzelne wirtschaftende Bürger, sondern die Gesamtheit des Territoriums die im ökonomischen Kalkül anzusetzende Einheit. Man erstrebt eine Ausschöpfung aller wirtschaftlichen Ressourcen zum Zwecke der Beschaffung von Geld für die Staatskasse als dem obersten Ziel der Wirtschaftspolitik. In dieser Situation können die überlieferten Formen der Berufsausbildung die wirtschaftlich notwendige Leistungsfähigkeit der Bürger, Handwerker, Gewerbetreibenden, Landleute nicht mehr gewährleisten (vgl. hierzu und zum folgenden BLANKERTZ 1965, S. 7 ff.; 1969):

- Die traditionsverhaftete Einstellung des Handwerks hemmt die progressiven Ziele der auf Entwicklung von Manufakturen und gewerblichen Großbetrieben gerichteten merkantilistischen Planwirtschaft. Es werden neue, bessere Berufsqualifikationen erforderlich. Das Selbstverwaltungsrecht des Handwerks widerspricht der Auffassung vom obersten Landesherrn als oberstem Handelsherrn.

- Die bisher vorhandenen Typen von Schulen sind nicht leistungsfähig: die Gelehrtenschulen (alten Lateinschulen) sind dem formalisierten Schulhumanismus verhaftet. Sie verbreiten eine trockene, lebensuntüchtige Gelehrsamkeit. Das niedere Schulwesen war in der Form der Katechismusschulen auf religiöse Inhalte konzentriert. Die städtischen Schulen hatten sich unterschiedlich entwickelt. Im ganzen war jedoch schon der Schulbesuch selbst unregelmäßig.

- Da weite Gebiete der Territorien im 18. Jahrhundert landwirtschaftlich genutzt wurden, noch dazu in Preußen die neuerworbenen Gebiete mit ihrer heterogenen Bevölkerung politische Integrationsprobleme stellten (z.B. in Ostpreußen), bekommt besonders in Preußen die Reform des Landschulwesens einen großen Stellenwert.

- Außerdem entstehen eine Fülle von Spezialschulen. Erste Realschulen werden gegründet, daneben Handelsschulen, Lehranstalten für Land- und Forstwirtschaft, Kunstschulen, Fachschulen für Architektur, Bergbau und Technik.

- Im ganzen verlangt die notwendige innergesellschaftliche Mobilität neue Zuordnungs- und Aufstiegsprinzipien. Sie dringen nach und nach auch in das Schulwesen; es sind nicht mehr geburtsständische, sondern Leistungs-, das heißt funktionale Kriterien.

- Rechtlich gesehen, wird die Schule Staatsschule. Der Staat erläßt Schulordnungen, die nicht mehr als Teile von Kirchenordnungen erscheinen. Er verordnet außerdem den Unterrichtszwang. Das Preußische Allgemeine Landrecht von 1794 formuliert: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“

„Bildung wird in staatlichen Schulen kanalisiert“; sie wird zu „institutionalisierter“ und „organisierter Bildung“ (HEYDORN 1972, S. 11, 14). Diesen Charakter staatlich beglaubigter und reglementierter Bildung gewinnt sie nicht erst im dritten und vierten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts. Nachweislich geht zwar besonders auf JOHANNES SCHULZE (von 1818 bis 1842 Leiter des höheren Schulwesens in Preußen), „auf ihn, nicht

eigentlich als einzelne Person, sondern als Repräsentanten einer dominierenden kultur- und gesellschaftspolitischen Richtung, ... das Konzept eines für alle Schüler gleichen, verbindlichen Fächer- und Bildungskanons zurück, der auch durch die späteren Typenbildungen im höheren Schulwesen nicht prinzipiell verändert wurde. Damit verbunden war die Einrichtung der Jahrgangsklasse mit dem für alle gleichen Jahrespensum, das System der Klassenarbeiten, der Zensuren und Zeugnisse, die einseitige Betonung des Prinzips geistiger Zucht, der Fixierung auf den lehrerzentrierten Unterricht, der die Erreichung des vorgeschriebenen Pensums garantieren sollte, auf die Aneignung von verfügbaren Kenntnissen und Fertigkeiten“ (KLAFFKI 1974, S. 79, in Aufnahme von FURCK 1961). Die Phänomene verschulter „entfremdeter Bildung“ im gegenwärtigen Schulsystem, wie sie oben veranschaulicht worden sind, hängen mit den bis heute kaum veränderten Organisationsstrukturen und der Ankoppelung des Bildungssystems an das *Berechtigungswesen* zusammen (1. *Erklärungsebene*); Lernen wird mit gesellschaftlich relevanter und gemessener Leistung verbunden (was nicht notwendig der Fall sein muß, EIGLER 1975, S. 60); das Bildungssystem wird „aus einem Ort der Ermöglichung von Lernen zu einem Ort der Bewertung von Leistungen, mit der Berechtigung und Zugang zu Statuspositionen gekoppelt sind“ (ebd.). Die Institutionalisierung von Lernen in Staatsschulen und die Verbindung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem haben jedoch ihrerseits gesamtgesellschaftliche Voraussetzungen, die schon im 18. Jahrhundert sichtbar werden (2. *Erklärungsebene*): die Revolutionierung der *ökonomischen* Produktionsformen mit dem Erfordernis veränderter Berufsqualifikation und der Bewältigung innergesellschaftlicher Mobilität und die (*macht*)*politischen, bürokratischen und integrativen* Interessen neuzeitlicher Nationalstaaten (s. o.) (LESCHINSKY/ROEDER 1976; SACHS 1976). Damit mußten sich die Bildungsprozesse – unbeschadet der ‚Wechselwirkungen‘ zwischen ‚Basis‘ und ‚Überbau‘, zwischen den ökonomisch-politischen Veränderungen und dem Selbstverständnis und Weltverständnis der neuen städtisch-mittelständischen Bildungsbürger (ROESSLER 1961) – im ganzen den beiden gesellschaftlichen Zwecken fügen, in die man heute vielfach die gesellschaftlichen Funktionen staatlicher Schulen zusammenzufassen pflegt. Schulen sollen unter einem funktionalen, technischen Aspekt helfen, die Gesellschaft zu *erhalten*, indem sie im weitesten Sinn Menschen beruflich und gesellschaftlich qualifizieren. Unter politisch-ethischem Aspekt sollen sie beitragen, daß die Gesellschaft in ihren Grundstrukturen und Grundwerten *akzeptiert* wird (JANNE 1969).

Wie hat das pädagogische und philosophische Zeitbewußtsein auf die gesellschaftlichen Veränderungen und die neuen Entwicklungen im Ausbildungssystem reagiert? Die allgemein verbreitete *Aufklärungspädagogik* versuchte sich als Pädagogik der Anpassung und des Ausgleichs. Sie nimmt so die Grundeinstellung und Grundfigur pädagogischen Denkens vorweg, die auch für die gesellschaftlich repräsentative und öffentlich anerkannte Pädagogik und Bildungspolitik heute charakteristisch ist. Der *Anpassungsreflex* erstreckt sich auf beide oben genannten Funktionen der Staatsschule, die Qualifikations-, bald verstärkt auch Selektionsfunktion und die politisch-integrative Sozialisationsfunktion:

„Ich halte es für die Pflicht der Obrigkeit, den Lehrern des Volks und der Jugend vorzuschreiben, welche Kenntnisse und in welcher Form sie jeder Klasse mitteilen und was sie für Gesinnungen und Triebe erwecken sollen.“ Die Menschen sollen erstens „in allen ihren Verhältnissen das Ihrige tun“ und zweitens instand gesetzt werden, „daß sie es gern und willig tun“ (P. VILLAUME 1785, nach BLANKERTZ 1965, S. 110, 127). Die Gesetze sollen willig befolgt, die Leistungsmotivation und Arbeitsmoral gestärkt werden. Eines der wichtigsten Mittel hierzu ist die Religion.

Sie ist auch nach HUMBOLDT unentbehrlich. Selbst dieser bildungsphilosophische Reformier der späteren kurzen, schnell scheiternden Reformphase stützt sich, wo er staatsoffiziell argumentieren muß (Sektionsbericht an den König 1809), auf dieselben Argumentationsmuster (vielleicht aus taktisch-subversiven Gründen, um seine Reformvorschläge akzeptabel zu machen: die Einführung der PESTALOZZI-ZELLERSchen Methode –, sicherlich mit unausgesprochenen persönlichen Vorbehalten), wenn er betont, daß „die schwierige Aufgabe“, „die Nation geneigt zu machen und bei der Gerechtigkeit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mäßig, sittlich, religiös, zu Berufsgeschäften tätig zu sein und endlich sich gern, mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen“, nur gelingen könne, wenn jeder klare Begriffe über seine „Pflichten“ habe und „diese Begriffe, vorzüglich durch Religiosität, in Gefühl übergegangen sind ...“, da „religiöse Gefühle dazu das sicherste und beste Bindemittel an die Hand geben“ (nach GIESE 1961, S. 75f.)³.

Die Aufklärungspädagogik hat sich nicht in jeder Hinsicht vorbehaltlos mit der Entwicklung utilitaristisch identifiziert. Manche spüren, daß der neuzeitliche politische, wissenschaftlich-technologische und ökonomische Fortschritt eine Dialektik enthalten könnte, die den einzelnen Menschen gefährdet und die nicht zu optimaler Bedürfnisbefriedigung und Vervollkommenung aller Menschen, sondern nur weniger führt. Seit 1762, dem Jahr von ROUSSEAUS „Emile“, war der Kulturschock nicht mehr so einfach zu verdrängen. Man suchte schon früh nach einer *Abschwächung* der großen, im Aufstieg des Bürgertums sich langsam immer schärfer dem Bewußtsein aufrägenden Antinomien, nach einem *Ausgleich*. Die Aufklärungspädagogik ist hierbei noch relativ zuversichtlich. Man hält die „Rechte der Gesellschaft“ und „die Rechte des Individuums“ für vereinbar und traut dem (nicht revolutionär veränderten) Staat und seinem Bildungssystem die Balance zu zwischen der Bildung des Subjekts als „Mensch“ und der Ausbildung des „Bürgers“ zu gesellschaftlicher „Brauchbarkeit“, zwischen dem „Glück des einzelnen“ und dem „Glück aller“ (P. VILLAUME, nach BLANKERTZ 1965, S. 109ff.).

Im ganzen richtet sich damit die herrschende Aufklärungspädagogik mit einem ungebrochenen Bewußtsein relativ optimistisch auf die gegebenen und sich entwickelnden Verhältnisse ein. Die grundlegende Argumentation hat sich bis heute durchgehalten. Es scheint, als sei diese Grundeinstellung für die öffentlichkeitswirksame Pädagogik der offiziellen Bildungspolitik typisch geblieben; denn mit nahezu denselben Begriffen wird auch in der Gegenwart die Vereinbarkeit der Rechte des Individuums und der Rechte der Gesellschaft, damit zugleich implizit die Widerspruchsfreiheit der gesellschaftlichen Entwicklung, beschworen.

In den bildungspolitischen Dokumenten aller Parteien der Bundesrepublik wird zwischen dem Recht des einzelnen, „seine Persönlichkeit, seine Fähigkeiten und Neigungen entsprechend frei zu entfalten“, und dem Zwang „zu höchster wirtschaftlicher und geistiger Wettbewerbsfähigkeit“ (CDU/CSU) bzw. zwischen der „Demokratisierung“ des Bildungssystems und seiner gesellschaftlichen „Effizienz“ (SPD/FDP) ein den Formulierungen nach konfliktloses Wechselverhältnis gesehen. Noch lapidarer drückt es die Bildungskommission des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS im „Strukturplan“ (1970) aus: Die Reform des Bildungssystems soll einem „Doppelzweck“ genügen: „jedem einzelnen die größtmögliche Chance des Lernens zu bieten und die Bundesrepublik im Verhältnis zu vergleichbaren Industrienationen konkurrenzfähig zu halten“ (S. 21) (zum „Strukturplan“ und den Antagonismen der Bildungsplanung ausführlich NIPKOW 1972; HEYDORN 1972, S. 82ff.).

Gehen die Dinge wirklich so glatt auf? Ist die These vom geschichtlich bedingten Selbstwiderspruch der Bildung nur ein Scheinproblem? Die faszinierende Kette des

3 Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionalisierung christlicher Religion und Erziehung vgl. NIPKOW 1975, Bd. 2, S. 41ff.

Protestes und der bildungstheoretischen Versöhnungsversuche (auf höherer Ebene: HEGEL, in seinem Gefolge zuletzt HEYDORN 1972) sollte nicht abreißen, allerdings mit wenig äußerem Erfolg.

4. Kritische Stationen und Vermittlungsversuche – von ROUSSEAU zu MARX

4.1. Die mit sich übereinstimmende ganze Existenz (ROUSSEAU)

ROUSSEAU protestiert im Namen der Natur, des Lebens und der Vernunft, die alle drei eng miteinander zusammenhängen. Sein Protest wird von ihm politisch und pädagogisch entfaltet; er ist anthropologisch verwurzelt. Maßstab ist ein Begriff vom Menschen, der im Gefühl der „Einheit“ mit sich selbst lebt, als ein „Ganzes“, dessen ursprüngliche „Natur“ – gemeint ist die „Ursprünglichkeit seiner natürlichen Gefühle“ und „Neigungen“ – nicht unterdrückt wird. Der einzelne darf nicht als gesellschaftlich völlig verrechenbare Größe Zwecken aufgeopfert werden, die außerhalb seiner selbst liegen, es sei denn – dies die Vision des „Contrat social“ (1762) –, die Menschen sind in der Lage, sich selbst eine gesellschaftliche Ordnung zu geben, in der „Entäußerung“ (*aliénation*) als Preisgabe der natürlichen Unabhängigkeit für den einzelnen keinen Selbstverlust bedeutet, weil dafür eine Freiheit unter selbstgegebenen Gesetzen mit gleichen und gesicherten Rechten für alle gewonnen wird.

In seinem pädagogischen Hauptwerk („Émile“ 1762) verfolgt ROUSSEAU zur Lösung desselben Dilemmas eine andere, eine pädagogische Vision. Sie scheint genau das Gegenteil zur Lösung im „Contrat social“ zu sein – ein für die ROUSSEAU-Forschung immer noch schwer verständlicher Gegensatz (zusammenfassend DAHMER 1962), der sich jedoch aufhellt, wenn man sieht, daß es hier wie dort um die Autonomie und die Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst geht⁴.

Was aber meint die Einheit mit sich selbst? Wie bildet sie sich? Unter den herrschenden gesellschaftlichen Zuständen kann sie nicht gewonnen werden. Darum wird Émile, in der Fiktion des Romans, aus allen bestehenden gesellschaftlichen und schulischen Verhältnissen herausgenommen. Sein Weg wird dadurch nicht weltlos, folgt aber einem neuen Grundmuster. Erfahrung und Begriff sollen sich so aneinander bilden, Lebenspraxis und theoretische Durchdringung sollen so miteinander verschränkt bleiben, daß Entfremdung vermieden wird. Émile soll das „Leben lernen“ und zugleich ein immer tieferes, intensiveres Gefühl der eigenen Existenz gewinnen. „Die Kunst, die ich ihn lehren will, heißt ‚Leben‘“. „Leben heißt nicht atmen; es heißt handeln; es heißt, unsere Organe, unsere Sinne, unsere Kräfte und alle Teile unserer selbst, die das Gefühl unseres Daseins erzeugen, gebrauchen. Nicht der Mensch hat am meisten gelebt, der die meisten Jahre zählt, sondern derjenige, der am meisten das Leben empfunden hat“ („Émile“, 1. Buch). Erziehung im Sinne ROUSSEAUS hat als Perspektive den Menschen als ganzheitlich und

4 Vorweggenommen scheint die Schlüsselrolle, die heute die Begriffe „Selbstbestimmung“ und „Identität“ inne haben. Wo man sie gebraucht, steht man in der Tradition zentraler Momente des Bildungsbegriffs. Man beachte allerdings, daß ROUSSEAU das Individuum und seine „Identität“ nur scheinbar isoliert; der „Contrat social“ und der „Émile“ sind zusammenzusehen. Die einseitige Aufnahme der persönlichkeits-theoretischen Variante des Identitätskonzepts der Psychoanalyse und Sozialpsychologie in der heutigen Pädagogik ist problematisch.

intensiv fühlende, wollende und handelnde Existenz in der Verschränkung von Welterfahrung und Selbsterfahrung.

4.2. Individuelle Selbstbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang (GOETHE)

Bildung als *gelebtes Leben* und als *individuelle Gestaltwerdung im lebensgeschichtlichen Wandel*, so könnte man das Bildungsverständnis GOETHE zusammenfassen. „Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre“ sind das sprechendste Symbol. Bildung ist wie bei ROUSSEAU Interaktion von Ich und Welt, gleichzeitig Ausbildung des Selbst und Entwicklung von Weltbezügen, eines nicht ohne das andere. Im Unterschied zu ROUSSEAU ist der größere Reichtum der kulturellen und menschlichen Bildungsbezüge bezeichnend (vgl. die Kommentierung von GOETHEs Bildungsroman durch E. TRUNZ, Hamburger Ausg., Bd. 7). Vor allem aber: Die Synthese scheint zu glücken: die Öffnung zur Kultur und Gesellschaft und zugleich die Bewahrung der Natur, der eigenen natürlichen Individualität. Es ist das, was man gemeinhin die klassische Lösung, das klassische Bildungsideal nennt.

In Wirklichkeit ist GOETHEs eigener Weg wie der Weg des Bürgersohns Wilhelm Meister ein wechsellvoller Weg, im Wissen um tragisches Scheitern immer wieder dem Wandel offen und zur „Entsagung“ bereit („Wanderjahre“). Bildung wird identisch mit dem gelebten Leben selbst, als intensiv erfahrenes, durchlittenes, reflektierend verarbeitetes und künstlerisch ausgedrücktes Leben (seine Dichtungen versteht GOETHE als Bruchstücke einer großen Konfession). Bildung wird ein lebenslanger Prozeß und damit alles andere als ein Besitz, den man hat, schon gar nicht identisch mit Schulbildung. Darum ist es schlecht möglich, GOETHEs Idee lebenslanger Selbstbildung mit modernen Konzepten „lebenslangen Lernens“ in Verbindung zu bringen, weil diese auf Grund der vorgesehenen Institutionalisierungen durch das Gespenst „lebenslänglicher Verschulung“ bedroht sind (DAUBER/VERNE 1976). Als Moment des ursprünglichen Bildungsbegriffs erhält sich jedoch der Gedanke von Bildung als lebensgeschichtlichem Prozeß auch heute fort.

Gegen das heraufkommende „Maschinenzeitalter“ kann GOETHE seine klassischen Vorstellungen nicht durchhalten, wohl aber bis zuletzt das Wissen und die Sorge um die persönliche Integrität und ihre Unverrechenbarkeit. In diesem Sinn ist wie bei ROUSSEAU auch bei GOETHE der Bildungsbegriff kritisch. ROUSSEAU wie GOETHE, dies gilt es festzuhalten, verlegen dabei den Bildungsweg des Kindes (Émile) und den des heranwachsenden jungen Mannes (Wilhelm Meister) außerhalb der schulischen Institutionen. Damit kann sich für sie der Selbstwiderspruch gesellschaftlich institutionalisierter „Bildung“ auflösen, auf Kosten freilich der Realisierungschancen ihrer Utopien bzw. „Pädagogischen Provinzen“ angesichts des harten Gehäuses staatlicher Bildungssysteme.

4.3. Gesellschaftserneuerung durch Bildungsreform in Gegeninstitutionen? (W. v. HUMBOLDT, FICHTE)

Der Versuch, den kritischen Bildungsbegriff auf das Schul- und Hochschulwesen zu übertragen, wird erst gewagt und ist auch erst möglich, als Momente in ihm Geltung gewinnen, die zum einen eine Anknüpfung an den herkömmlichen Schulhumanismus erlauben, zum anderen eine Anknüpfung an die Gelehrtenwelt, an die Welt der Wissenschaft. Die Reform des Schulhumanismus drückt sich im von FRIEDRICH PAULSEN

später so genannten „Neuhumanismus“ F. A. WOLFS, W. v. HUMBOLDTS, J. W. SÜVERNS und anderer in der Konzeption des *neuen Gymnasiums* aus.

Die Reflexion auf Bildung in der idealistischen Wissenschaftslehre (FICHTE, SCHELLING u. a.) führt zur Gründung der *Berliner Universität* und zu einem ganz neuen Modell von Forschung und Lehre. Wiederum ist beides kritisch gemeint: Gegen die überkommenen und gerade durch die Aufklärungspolitik reformierten Schulstrukturen, gegen den Geist des ganzen Zeitalters, wird eine Erneuerung von Grund auf angestrebt, vom Elementarbereich bis zur Universität. Bildungsreform soll der Weg zur Gesellschaftsreform sein. Hierbei soll das Bildungssystem nach neuen und einheitlichen Prinzipien durchstrukturiert werden. Bildung darf nicht mehr nur Privileg einzelner sein, sondern muß als Bildung des Menschen ein Recht jedes Menschen auf Bildung in sich schließen. HUMBOLDTS Schulpläne sehen folglich nicht mehr Schultypen vor, die nebeneinander stehen und auf die verschiedenen Stände bezogen sind, sondern die aufeinander aufbauen und die Erziehung der ganzen Nation als Einheit meinen (Werke, Bd. IV, S. 168 ff.).

Das Moment im Bildungsbegriff, das die Anknüpfung an die schulhumanistische Tradition erlaubte, war der im Begriff der „Bildung“ längst enthaltene *Bildgedanke* und damit – neben dem organologisch-entelechischen Verständnis der Entfaltung eines „inneren Bildes“ – die Orientierung dieser Entfaltung an einem „Vorbild“. Bildung meint einerseits einen Prozeß, enthält jedoch andererseits das Moment der Gestalt, der Form und damit der Gestaltung nach einem Bild zu einem Bild. In diesem Sinn wird die bereits gegenständlich gewordene Bildung, wird *kulturelle Überlieferung*, der „objektiv“ gewordene „Geist“ (HEGEL), für die neue Bildung konstitutiv, wird von den Neuhumanisten vor allem das Altertum, hier besonders das griechische und hier wiederum besonders die bildende Kunst der Griechen als die plastisch gewordene Verkörperung des mit sich und seiner Umwelt einigen, nicht entfremdeten Menschen verstanden. Nach HUMBOLDT soll im übrigen das Gymnasium nur wenige Gegenstände behandeln: im wesentlichen Deutsch, Mathematik, Latein und Griechisch. Es ist noch nicht das 15-Fächer-Gymnasium, das sich wenige Jahre später unter JOH. SCHULZE bis heute durchsetzen sollte. Zur Verteidigung eines Konzepts „allgemeiner Bildung“ im Sinne enzyklopädischer Vielwisserei kann man sich schlecht auf HUMBOLDT berufen.

Das zweite Moment im Bildungsbegriff, aus dem das Konzept der „Bildung durch Wissenschaft“ entspringt und das in den Gründungsschriften zur Gründung der Berliner Universität in verschiedenen Varianten ausformuliert worden ist (ANRICH 1959; SCHELSKY 1963), ist das nicht weiter abgeleitete Vertrauen in die *schöpferische* und *selbstreflexive Kraft des menschlichen Geistes*. Bildung wird als der Prozeß verstanden, in welchem sich der Mensch in seiner Geistestätigkeit durchsichtig wird. Besonders FICHTE verspricht sich von der schöpferischen Dynamik des selbsttätigen, eine neue Lebensordnung entwerfenden menschlichen Geistes zugleich die grundlegende *sittliche* Erneuerung der durch NAPOLEON physisch zerschlagenen und ebenso moralisch an ihr Ende gekommenen Nation, ja, den Anbruch einer neuen Geschichtsepoche überhaupt. FICHTEs sonst nur mit ROUSSEAUs Kulturkritik vergleichbare schonungslose Abrechnung mit seiner Zeit zeigt, daß das Bewußtsein der Antinomien aufs äußerste gewachsen ist. Die gesellschaftliche Realität, wie sie ist, wird negiert. Die neue, wahrhaft sittliche und vernunftgemäße Ordnung wird ihr unvermittelt gegenübergestellt. Die institutionelle Verwirklichung des Neuen verlangt darum auch ganz neue Strukturen (Berliner Universität). Mit dem übrigen Schulsystem kann FICHTE seine pädagogische Utopie nicht vermitteln. Sie schießt über die gegebenen schulischen Verhältnisse hinaus. In der

pädagogischen Provinz, die er in den „Reden an die deutsche Nation“ beschreibt, ist von der Erziehungs- und Lebensgemeinschaft junger Leute die Rede, die ganz neu beginnen.

4.4. Die dialektisch-ideelle Versöhnung – Entfremdung als Bedingung theoretischer Bildung (HEGEL)

HUMBOLDTS Schulpläne sind Schubladenpapiere geblieben. FICHTEs Utopie hat sich ebenfalls nicht realisiert. Die Bildungsidee griff beidemale weit über die Realität – wir würden heute sagen: über das Machbare – hinaus. In der Wirklichkeit Fuß fassen, bessere, tragfähigere Anknüpfungspunkte finden konnte der Gedanke der Bildung des Menschen und der Erneuerung der Gesellschaft aus der Kraft des menschlichen Geistes erst, als sich der Geist anschickte, sich mit der Lebenswirklichkeit *dialektisch* zu versöhnen. Was ist damit gemeint?

Die Auflösung der Widersprüche, die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft ohne Aufopferung des Individuums und jenseits kurzschlüssiger Harmoniemodelle (Aufklärung), die Vermittlung von Natur und Kultur ohne Aufopferung der Natur (dies das Problem ROUSSEAUS und GOETHEs) und nicht zuletzt die Vermittlung moderner wissenschaftlicher Rationalität und sittlicher Selbstbestimmung ohne Verrat der sittlichen Vernunft und menschlichen Freiheit (dies die Problemstellung bei KANT, SCHILLER und FICHTE), mußte – wenigstens gedanklich – gelingen, wenn das eine jeweils im anderen als mitgehalten und damit mitaufgehoben gedacht werden konnte. Die Vermittlung als Versöhnung und Überwindung der Trennung, der Entfremdung, schien dann möglich zu werden, wenn die Kriterien, mit denen die Bildungsphilosophie jener Zeit das Menschliche zu retten versuchte, nicht nur der Wirklichkeit gegenübergestellt wurden (so FICHTE und viele Romantiker, die an dieser Diskrepanz scheiterten und die Flucht aus der Welt antraten), sondern wenn die Bedingungen zu ihrer Realisierung in der Lebenswirklichkeit selbst als gegeben angenommen wurden. Der Mensch und seine Umwelt durften nicht als antinomischer Gegensatz aufgefaßt werden; die Lebenswelt mußte vielmehr als die durch die „Arbeit“ des Menschen selbst hervorgebrachte begriffen und der Emanzipationsprozeß in der produktiven Auseinandersetzung der geschichtlichen Wirklichkeit aufgesucht werden. Dies aber bedeutete, das Sollen mit dem Sein zusammenzudenken, allerdings nicht in naiver Affirmation des Gegebenen. Das Vernünftige durfte weder jenseits der Wirklichkeit gesucht, noch mit ihr einfach identifiziert werden; es mußte zugleich in ihr und über sie hinaus, in ihrer möglichen historischen Entwicklung, gefaßt werden. Die Lösung konnte nur eine dialektische sein, wenn sie denn eine realistische sein sollte; es ist die Lösung HEGELS und MARX’.

Wenige Jahre nach dem punktuellen Gebrauch des Entfremdungsbegriffs bei HUMBOLDT (1793) (s. o.) thematisiert HEGEL „Entfremdung“ und mit ihr das „Negative“, die „Zerrissenheit“ und den „Schmerz“ – jetzt positiv gefaßt – als notwendiges Moment der Selbstbildung (Emanzipation) des Menschen; es ist ein Prozeß schmerzhafter Befreiung, einseitig verstanden und beschrieben als Weg der Arbeit des „Geistes“ („Phänomenologie des Geistes“, 1807).

Der Geist „gewinnt seine Wahrheit nur, indem er in der absoluten Zerrissenheit sich selbst findet. Diese Macht ist er nicht als das Positive, welches von dem Negativen wegsieht, ... sondern er ist diese Macht nur, indem er dem Negativen ins Angesicht schaut, bei ihm verweilt“ (Phänomenologie, ed. HOFFMEISTER, S. 30). „Dies Tun und Werden aber, wodurch die Substanz wirklich wird, ist die

Entfremdung der Persönlichkeit, denn das *unmittelbar* d.h. *ohne Entfremdung* an und für sich geltende Selbst ist ohne Substanz und das Spiel jener tobenden Elemente; *seine* Substanz ist also seine Entäußerung selbst, und die Entäußerung ist die Substanz, oder die zu einer Welt sich ordnenden und sich dadurch erhaltenden geistigen Mächte“ (ebd., S. 348). – Bezogen auf das Selbstbewußtsein: „Nur als empörtes Selbstbewußtsein aber weiß es seine eigne Zerrissenheit, und in diesem Wissen derselben hat es sich unmittelbar darüber erhoben“ (ebd., S. 376).

Was trägt diese Sicht für das pädagogische Verhältnis von Bildung und Entfremdung aus? Wie hat sie auf das Schulwesen gewirkt? Die Unterrichtsgegenstände sollten nicht an den natürlichen kindlichen Geist angepaßt werden, sondern umgekehrt soll sich dieser die ihn übergreifende und ihm fremde Welt des allgemein gewordenen objektiven Geistes „aneignen“, weil er nur in dieser „Entäußerung“ sich selbst gegenüber treten, damit wahrnehmen und reflexiv höherentwickeln kann. In diesem Sinn ist, wie HEGEL zwei Jahre später in seinen Nürnberger Gymnasialreden ausführt, „*Entfremdung ... die Bedingung der theoretischen Bildung*“ (ed. LÖWITH/RIEDEL, Bd. 1, S. 35); die „Welt und Sprache der Alten“ schätzt HEGEL gerade deshalb (anders als HUMBOLDT, dessen hermeneutische Voraussetzung die Ähnlichkeit des griechischen und des eigenen Geistes ist), weil sie uns *fremd* ist. Die „ferne, fremde Welt“, in die der junge Geist hineingestellt wird, diese Antithese zur eigenen nahen Erfahrung als der These, wird die Bedingung zur höheren Synthese. HEGELS Annahme gründet darin, daß in allen kulturellen Objektivationen, da sie Ausdruck menschlicher Geistestätigkeit sind, der Mensch den Menschen und darum sich selbst antrifft, und zwar in Möglichkeiten, die seine natürliche vereinzelte Individualität übersteigen, Möglichkeiten des Menschen als „Gattungswesen“. Bildung muß *geistige „Arbeit“* sein in der Abarbeitung der bloß natürlichen Individualität an Gegenständen, die fremd gegenüber treten, aber nicht in der Entfremdung belassen. Der Schüler wird zwar von sich selbst getrennt, sofern es seine natürliche zufällige Besonderheit ist. Er findet sich aber zugleich wieder, nun „nach dem wahrhaften allgemeinen Wesen des Geistes“ (ebd., S. 36).

4.5. Entfremdete Bildung als Übermächtigung durch historisch-enzyklopädisches Wissen (NIETZSCHE)

Auf HEGEL darf sich berufen, wer Bildung erstens als geistige Anstrengung und Aneignung von Kultur versteht, zweitens als notwendig historisch-enzyklopädische Bildung; denn der menschliche Geist wird seiner selbst nur in der ganzen Fülle seiner geschichtlichen Objektivationen ansichtig. Was aber, wenn der junge Geist des Schülers dies alles gar nicht verarbeiten kann und unter dem Druck der Leistungsschule eine wirklich selbständige, persönliche „Aneignung“, wie sie HEGEL will, nicht gelingt?

In seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ (1873–1876) zieht FRIEDRICH NIETZSCHE die ernüchternde Bilanz. Bildung ist im 19. Jahrhundert unter dem Einfluß der HEGELschen Philosophie und des Historismus historisch, enzyklopädisch, intellektualistisch geworden, eine Bildung, die sich immer weiter vom Leben und der eigenen Erfahrung entfernt und halbgebildete „historisch-ästhetische Bildungsphilister“ geschaffen hat, „altkluge und neuweise Schwätzer über Staat, Kirche und Kunst“, die meinen, über jedes mitreden zu können, aber nichts richtig geistig verarbeitet haben (KRÖNER-Ausgabe, S. 187). Der junge Geist, der durch die Gegenstände zunächst von sich entfremdet, aber dann, sich selbst klarer und durchsichtiger werdend, bereichert zu sich selbst zurückfinden sollte, ist gleichsam in den Gegenständen, in der Entfremdung, steckengeblieben. Der positive

hegelische Sinn der Entfremdung als Negation kehrt sich um und wird zur schlechten Negativität. Aus Bildung als Prozeß lebendiger Resubjektivierung der Kultur ist das Ansammeln von halbverstandenen Bildungsstoffen im Kopf geworden. Bildung ist verdinglichte, ihr selbst entfremdete Bildung, fremd bleibendes Wissen geworden. Mit ihr selbst hat der junge Mensch es gar nicht mehr zu tun, im Grunde nur mit dem Wissen um die Bildung:

„Der junge Mensch hat mit einem Wissen um die Bildung, nicht einmal mit einem Wissen um das Leben, noch weniger mit dem Leben und Erleben selbst zu beginnen. Und zwar wird dieses Wissen um die Bildung als historisches Wissen dem Jüngling eingeflößt oder eingerührt; das heißt, sein Kopf wird mit einer ungeheuren Anzahl von Begriffen angefüllt, die aus der höchst mittelbaren Kenntnis vergangener Zeiten und Völker, nicht aus der unmittelbaren Anschauung des Lebens abgezogen sind. Seine Begierde, selbst etwas zu erfahren und ein zusammenhängend lebendiges System von eigenen Erfahrungen in sich wachsen zu fühlen – eine solche Begierde wird betäubt und gleichsam trunken gemacht, nämlich durch die üppige Vorspiegelung, als ob es in wenig Jahren möglich sei, die höchsten und merkwürdigsten Erfahrungen alter Zeiten, und gerade der größten Zeiten, in sich zu summieren“ (ebd., S. 187f.).

4.6. „... den Tatsachen Rechnung tragen“

Was war geschehen? Hatte wirklich HEGELS Philosophie des Geistes das Schulwesen in dieser Richtung geprägt, mit diesen Folgen, entgegen den ursprünglichen Absichten? Wir werden wieder auf unsere Grundthese zurückgeführt. Die Ausgestaltung des höheren Schulwesens im 19. Jahrhundert als weitere Etappe staatlich „institutionalisierter Bildung“ (s. o.), die Aufnahme vieler Fächer (ganz gegen HUMBOLDTS Vorstellung), das Anwachsen der Stofffülle, die Verschärfung des Prüfungsreglements, die durchgehende Einführung von Jahrgangsklassen, die Verschulung der Bildung durch Pensenzwang und Lektionenbetrieb, die Durchsetzung des Leistungsprinzips (FURCK 1961) und schließlich, ideologisch gesehen, die zunehmende Nationalisierung der Bildung, dies alles gehorcht gesellschaftlichen Notwendigkeiten. HEGELS der Wirklichkeit sich anpassende Philosophie mochte über den ihm geistig nahestehenden, schon genannten Chef des preußischen Schulwesens JOH. SCHULZE mitgewirkt haben. Genauer wird man den Sachverhalt treffen, wenn man sich klar macht, daß sich mit der HEGELSchen Bildungsphilosophie die aus anderen Gründen entstandenen gesellschaftlichen, staatlichen und pädagogischen Verhältnisse nachträglich rechtfertigen ließen: die Einfügung des Subjekts in die gesellschaftliche Wirklichkeit ließ sich als Befreiung des Geistes interpretieren, Entfremdung als Voraussetzung der neuen versöhnten Einheit, die Unterordnung unter den Staat als Teilhabe des Untertans an der wahren Sittlichkeit. In diesem Sinn hat HEGELS Philosophie, so nochmals NIETZSCHE, „in die von ihm durchsäuernten Generationen jene Bewunderung vor der ‚Macht der Geschichte‘ gepflanzt, die praktisch alle Augenblicke in nackte Bewunderung des Erfolges umschlägt und zum Götzendienste des Tatsächlichen führt: für welchen Dienst man sich jetzt die sehr mythologische und außerdem recht gut deutsche Wendung ‚den Tatsachen Rechnung tragen‘ allgemein eingeübt hat“ (ebd., S. 167f.). Die Bildung in den Schulen gehorchte anderen Gesetzen als den Postulaten der Bildungsphilosophie. Das Bildungssystem – die institutionalisierte Bildung – trug den „gesellschaftlichen Tatsachen Rechnung“.

Das Bildungssystem ist ein Subsystem der Gesellschaft und folgt den Notwendigkeiten gesellschaftlicher Reproduktion, so im Aufklärungszeitalter des absolutistisch-merkantili-

stischen Staates, so im nationalstaatlich-wirtschaftsliberalistischen Expansionsdenken des 19. Jahrhunderts, so in der Zurechtstutzung der Bildungsreform in unserer Gegenwart. Die wirklich jeweils zur Herrschaft gelangende Philosophie scheint mit NIETZSCHE die zu sein, die jeweils den „Gang der Geschichte, ja der gesamten Weltentwicklung ganz eigentlich für den Handgebrauch des modernen Menschen (rechtfertigt), nach dem zynischen Kanon: gerade so mußte es kommen, wie es gerade jetzt geht, so und nicht anders mußte der Mensch werden, wie jetzt die Menschen sind, gegen dieses Muß darf sich keiner auflehnen“ (ebd., S. 171). Die Bildungsphilosophen seit ROUSSEAU bis in unsere Tage haben zwar gegen diese vorbehaltlose Identifikation mit der Realität protestiert. Aber entweder wurden sie nicht gehört und als Radikale ins Abseits gestellt, sofern sie nicht selbst den Staatsdienst recht bald quittierten wie HUMBOLDT, oder wo sie gehört wurden, wie bei HEGEL, wurden sie ausgenutzt. Und meist haben sie diese Ausnutzbarkeit nicht gemerkt; dies die Selbsttäuschung der Bildung⁵.

4.7. Das Programm der dialektisch-realen Versöhnung (MARX)

Die Selbsttäuschungen der bürgerlichen Bildungsphilosophie sind von KARL MARX durchschaut worden, ohne daß er allerdings von eigenen Selbsttäuschungen frei war. „Er sah, daß HEGELS Versuche, die von einer fast schrankenlosen ökonomischen Freiheit bestimmte bürgerliche Gesellschaft an einen substantiellen, ethisch-politischen Staat und eine religiös-ethische Gesinnung zu binden, von der Wirklichkeit überholt waren. Die industrielle Revolution machte aus der in früheren Zeiten vergleichsweise harmlosen Freiheit, zu kaufen und zu verkaufen, einen allgegenwärtigen Kampf auf Leben und Tod, der die Gesellschaft vor allem in zwei Klassen spaltete: die Besitzer von Kapital und Produktionsmitteln und die, welche nur ihre Arbeitskraft zu verkaufen hatten“ (MAURER 1973, S. 353). Dieser Vorgang entlarvte die Selbstwidersprüche der Bildungsidee; zugleich konnte ihr Verhältnis zur Entfremdung nicht mehr wie bei HEGEL positiv, es mußte wieder tief problematisch gesehen werden, weil Bildung in ihrer geschichtlichen Erscheinungsform Entfremdung nicht überwand, sondern mit verursachte.

(1) Bildung war den Massen vorenthalten worden; hierin bestand der große gesellschafts-politische Selbstwiderspruch der Bildungsidee, die, für *alle* Menschen entworfen, nur das Eigentum einer Klasse geworden war. Darum soll die Erziehung „dem Einfluß der herrschenden Klasse“ entrissen und in einer neuen Gesellschaft „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller“ werden (Kommunistisches Manifest, in: Frühschriften, ed. LANDSHUT, S. 544, 548).

(2) Die Herrschaftsverhältnisse wiederum hängen für MARX mit der „Teilung der Arbeit“ zusammen (zum Folgenden: Deutsche Ideologie. Thesen über FEUERBACH, ebd., S.

⁵ NIETZSCHEs eigene Lösung wird hier nicht weiter verfolgt; sie verläuft, gesellschafts- und bildungspolitisch gesehen, diametral entgegengesetzt zu MARX, mit grenzenloser Verachtung der „Massen“ und einer Geschichtsphilosophie, die „nach den Bewegungsgesetzen der niedersten Lehm- und Tonschichten der Gesellschaft“ Ausschau hält. Für NIETZSCHE bilden nur die großen „Einzelnen“ eine „Brücke“ über den Strom des „Werdens“. „Das Ziel der Menschheit kann nicht am Ende liegen, sondern nur in ihren höchsten Exemplaren“ (Vom Nutzen und Nachteil..., a. a. O., S. 177, 180). Im übrigen erneuert NIETZSCHE mit seinem irrational-lebensphilosophisch begründeten Protest (Betonung von „Leben“, „Erleben“, „unmittelbarer Erfahrung“) den Protest ROUSSEAUS und beeinflusst die Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.

358ff.). Durch sie und durch die mit ihr verbundene „ungleiche sowohl quantitative wie qualitative Verteilung der Arbeit und ihrer Produkte“ („das Eigentum“) ist es zweitens gegeben, „daß die geistige und materielle Tätigkeit, daß der Genuß und die Arbeit, Produktion und Konsumtion, verschiedenen Individuen zufallen“ und diese in „Widerspruch“ zueinander geraten. Über den Interessendivergenzen aber bricht „das Interesse des einzelnen Individuums oder der einzelnen Familie“ und das „gemeinschaftliche Interesse aller Individuen“ auseinander. Obwohl MARX an dieser Stelle nicht auf das Bildungsverständnis abhebt, ist zu sehen, daß damit das bürgerliche Bildungsideal indirekt in seiner Schwäche entlarvt wird, ein *gemeinsames öffentliches Bewußtsein* zu schaffen, im Dienst des „*Allgemeinen*“. Dies aber war die ausdrückliche Hoffnung der bildungsphilosophischen Reformer in der preußischen Reformzeit im Blick auf die geistig-sittliche Erneuerung der ganzen, darüber ihre innere Einheit gewinnenden „Nation“ (vgl. bes. FICHTEs „Reden“). Es war ebenfalls das leitende Interesse HEGELS. Statt dessen entfremdeten sich die gesellschaftlichen Gruppen (Bürgertum, Proletariat) voneinander.

(3) Auf die Teilung der Arbeit wie auf die Spaltung zwischen den besonderen und den gemeinsamen Interessen, darauf also, daß die Tätigkeit „nicht freiwillig, sondern naturwüchsig geteilt“ wird, führt MARX drittens zurück, daß „die eigene Tat des Menschen ihm zu einer fremden gegenüberstehenden Macht wird, die ihn unterjocht, statt daß er sie beherrscht.“ „Sowie nämlich die Arbeit verteilt zu werden anfängt, hat jeder einen bestimmten, ausschließlichen Kreis der Tätigkeit, der ihm aufgedrängt wird, aus dem er nicht heraus kann“ und den er nicht preisgeben kann, wenn er nicht die Mittel zum Leben verlieren will. „Dieses Sichfestsetzen der sozialen Tätigkeit, diese Konsolidation unseres eigenen Produkts zu einer sachlichen Gewalt über uns, die unserer Kontrolle entwächst, unsere Erwartungen durchkreuzt, unsere Berechnungen zunichte macht, ist eines der Hauptmomente in der bisherigen geschichtlichen Entwicklung“ (S. 361).

HEGEL hatte die produktive Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur in der „Arbeit“ unter der geistigen Kontrolle des Menschen gesehen. Für MARX tritt „die soziale Macht, d. h. die vervielfachte Produktionskraft“ den Menschen „nicht als ihre eigene, vereinte Macht“ gegenüber (so daß sie in dieser „Entäußerung“ im Sinne HEGELS ihrer selbst inne werden, Vf.), „sondern als eine fremde, außer ihnen stehende Gewalt, von der sie nicht wissen, woher und wohin, die sie also nicht mehr beherrschen können, die im Gegenteil nun eine eigentümliche, vom Wollen und Laufen der Menschen unabhängige, ja dies Wollen und Laufen erst dirigierende Reihenfolge von Phasen und Entwicklungsstufen durchlaufen“ (S. 362). MARX kann diese „Entfremdung“ nur negativ beurteilen. Soll sie überwunden werden, muß Bildung als *Bildung des Bewußtseins* darauf gerichtet sein, die geistige „Kontrolle und bewußte Beherrschung dieser Mächte“ zu gewinnen (S. 366).

Dieser Gedanke impliziert nicht nur einen Bildungsprozeß (S. 369), sondern setzt einerseits die universelle Entwicklung der Produktivkräfte, also eine umfassende technologische Revolution (ohne sie wird „nur der Mangel verallgemeinert“, S. 362) und andererseits eine neue, revolutionär hervorzurufende „kommunistische Regelung der Produktion“ voraus, die die „Fremdheit, mit der sich die Menschen zu ihrem eigenen Produkt verhalten“, vernichtet (S. 363).

(4) Nur mit der universellen technologischen Entwicklung ist – viertens – auch „ein *universeller Verkehr der Menschen*“ gesetzt. Die Menschen können für MARX „Austausch“, „Produktion“ und die „Weise ihres gegenseitigen Verhaltens“ nur „wieder in

ihre Gewalt bekommen“, wenn alle Menschen teilnehmen. MARX spricht vom „*weltgeschichtlichen*“ Individuum (S. 362) – mit universaler (Welt-)Verantwortung, so darf man hinzufügen. Die Idee der Bildung ist hierauf zu beziehen.

(5) Die weltgeschichtliche Perspektive ist darum zwingend, weil die „fremde Macht“, die die Menschen „knechtet“, für MARX ein Druck ist, den man sich nicht „als Schikane des sog. Weltgeistes“ vorstellen darf, sondern der „sich in letzter Instanz als *Weltmarkt* ausweist“ (S. 365). Die Problematik des kapitalistischen „Marktes“ und des sog. „Warenfetischismus“, d. h. die durch die Gesetze des Marktes hervorgerufene Verwandlung von „Gebrauchswerten“ in „Tauschwerte“, die Güter zur „Ware“ machen, wird als Ursache von Entfremdung von MARX später im „Kapital“ beschrieben, steht ihm aber auch schon in den Frühschriften vor Augen: „Mit der *Verwertung* der Sachenwelt nimmt die *Entwertung* der Menschenwelt in direktem Verhältnis zu“ (MEGA I, 3, S. 82). Es droht somit – fünftens – eine *Universalisierung der Warenbeziehung* und damit die „*Verdinglichung*“ aller menschlichen Beziehungen durch die Herrschaft des Geldes, des sich verselbständigenden Tauschwertes (G. LUKACS 1923)⁶.

(6) Erst als sechster Zusammenhang von Bildung und Entfremdung bei MARX sei die spezifische Selbstentfremdung des Individuums genannt, die darauf beruht, daß der einzelne, bedingt wiederum durch die Arbeitsteilung, sich nicht in jedem beliebigen Zweig privat und beruflich ausbilden und sich „sein allseitiges Wesen auf eine allseitige Art“ aneignen kann, als ein „totaler Mensch“ in jedem „seiner *menschlichen* Verhältnisse zur Welt“, als Bildung des Geistes und „Bildung der fünf Sinne“ (Pariser Manuskripte, ed. LANDSHUT, S. 240, 242). MARX' Begriff der *ganzheitlichen, d. h. geistigen, sinnlich-ästhetischen und polytechnischen Bildung* (S. 237–246, 548) ist als solcher nicht originell (s. zum einen schon ROUSSEAU; für die frühen Formen der polytechnischen bzw. Produktionsbildung vgl. zum anderen bereits die frühe englische Bildungstheorie des 17. Jahrhunderts, HEYDORN 1972, S. 24 ff.). Er faßt jedoch alte Traditionen in einen neuen Bezugsrahmen. Hierbei ist zu sehen, daß MARX auch dort, wo er vom *einzelnen* Individuum und seiner Entfaltung spricht, den Menschen nicht individualistisch isoliert. Die *Selbstbildung* des Menschen kann nur *gemeinschaftlich* erfolgen; *individuelle Bildung und soziale Bildung sind eins*: „Das *menschliche* Wesen der Natur ist erst da für den *gesellschaftlichen* Menschen; denn erst hier ist sie für ihn da als *Band* mit dem Menschen, als Dasein seiner für den anderen und des anderen für ihn, wie als Lebelement der menschlichen Wirklichkeit; erst hier ist sie da als *Grundlage* seines eigenen *menschlichen* Daseins“ (Pariser Manuskripte, S. 237).

5. Verdinglichung und Bildung im Horizont der Zukunft

Die versuchte geschichtliche Rekonstruktion des Bildungsbegriffs unter dem Gesichtspunkt der Entfremdungproblematik sollte andeuten, wie die zunächst mit einem vorläufigen Entfremdungsbegriff beschriebenen schulischen Phänomene „entfremdeten

6 „Da das Geld, als der existierende und sich betätigende Begriff des Wertes, alle Dinge verwechselt, vertauscht, so ist es die allgemeine *Verwechslung* und *Vertauschung* aller Dinge, also die verkehrte Welt, die Verwechslung und Vertauschung aller natürlichen und menschlichen Qualitäten“ (Pariser Manuskripte 1844, ed. LANDSHUT, S. 301).

Lernens“ erklärt werden können. Darüber hinaus sollte der Selbstwiderspruch von Bildung so aufgeheilt werden, daß aus dieser Analyse Ansatzpunkte für die befreiende, Entfremdung überwindende Kraft der Bildung sichtbar werden.

Wir haben Entfremdung zunächst, dem alltäglichen Sprachgebrauch folgend, als Trennung und Auflösung von Zusammenhängen definiert, im Verhältnis des Schülers zu sich selbst, zu seiner Umwelt, zu anderen Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Schülern und Eltern (Abschn. 2). Als erste, den Hintergrund dieser Phänomene aufhellende Erklärungsebene bot sich die historisch notwendig werdende umfassende staatliche Institutionalisierung von Bildung an (18./19. Jahrhundert). Man kann sich jedoch mit dem Hinweis auf Pensenzwang, Prüfungsreglements, Jahresklassensystem, Leistungsmessung usw. nicht begnügen. Es wurde deutlich, daß „organisierte Bildung“ einem in den neuzeitlichen Gesellschaften wie es scheint historisch unumgänglichen Funktionszuwachs der Schulen entspricht. Damit war eine allgemeine schultheoretische Erklärungsebene erreicht, die ihrerseits auf den gesellschaftlichen Wandel verwies (2. Ebene) (Abschn. 3). Die Bildungstheorie, die sich innerhalb dieses historischen Prozesses herausbildet, durchschaut diesen Prozeß und seine Dialektik jeweils nur schrittweise. Sie kommt ihm dann besser auf die Spur, als sie, der geschichtlichen Wirklichkeit sich zukehrend, selbst dialektisch wird (HEGEL) und den Zusammenhang von Bildungsidee und gesellschaftlicher Wirklichkeit thematisiert (MARX). Entsprechend enthüllten sich im Verhältnis von Bildung und Entfremdung in der Entwicklung von HUMBOLDT über HEGEL zu MARX immer neue Dimensionen (Abschn. 4). In der gegenwärtigen Lage kann teils an den gewonnenen Bezugsrahmen angeknüpft werden, teils nicht mehr. Aus Raumgründen verfolgen wir hierbei nicht die persönlichkeits-theoretische Seite der Bildungstheorie, besonders die Identitätsproblematik (vgl. ROUSSEAU, HUMBOLDT, GOETHE, MARX, s.o. Punkt 6), sondern mehr die gesellschaftstheoretische.

(1) Auch schulisches *Lernen* muß als „Arbeit“ verstanden werden, als geistige und physische Tätigkeit. Das sieht man, auch ohne daß HEGEL bemüht wird. Es ist Arbeit an Sachverhalten (a), mit anderen (b) und an sich selbst (c). In allen diesen drei Dimensionen buchstabierte MARX das Phänomen der Entfremdung. Obwohl er den im Produktionsprozeß arbeitenden Menschen vor Augen hatte, läßt sich die Entfremdungshypothese in dem Maß auf schulische Arbeit übertragen, und zwar mit MARX selbst, wie auch diese der Verwandlung schulischen Lernens und seiner Lern„produkte“ in „Waren“ mit unterliegt. Dies ist in allen drei Dimensionen der Fall. Lernen vollzieht sich weitgehend um des „Tauschwertes“ von Noten, um der mit den Sachgehalten des Lernens nicht mehr in Verbindung stehenden, ihm äußerlich gewordenen Berechtigungen willen (a). Die gesellschaftlichen Konkurrenzverhältnisse bilden sich ebenfalls in der Schule ab und verändern entsprechend die zwischenmenschlichen Beziehungen (b). Schließlich ist das Verhältnis des Schülers zu sich selbst betroffen. Ihm gelingt nur schwer oder nur teilweise die Integration des zu Lernenden in seinen individuellen Erfahrungs- und Sinnhorizont (c). Die Lernanforderungen sind „abstrakt“ und können in starkem Ausmaße nur durch extrinsische Motivation dem Kind und Heranwachsenden nahegebracht werden (EIGLER 1975, S. 88)⁷. Es scheint, daß die *Theorie der Universalisierung der Warenbeziehung* die

7 H. P. DREITZEL versteht das Wort „abstrakt“, die Verselbständigung der „abstrakten Leistung gegenüber dem konkreten Inhalt der Leistung“, als Vorgang, bei dem der Mensch gegenüber dem, was er tut und leistet, „gleichgültig“ wird (1974, S. 42). Es ist ziemlich genau das Gegenteil der Forderung HUMBOLDTS, daß bei der Tätigkeit „immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein (des Menschen) Inneres zurückstrahle“ (s.o.).

makrosoziologischen Veränderungen und die gleichsam mikropädagogischen Entfremdungsphänomene am ehesten aufeinander abzubilden gestattet.

(2) Viele Analysen, auch neomarxistische, legen es allerdings nah, jene Theorie anders zu fassen, als MARX es tut, da Entfremdungsphänomene einer Erklärung bedürfen, die nicht nur in kapitalistischen Gesellschaften auftreten und auf die kapitalistische Wirtschaftsordnung zurückzuführen sind, geschweige daß durch die Abschaffung des Privateigentums an Produktionsmitteln das Problem aus der Welt zu schaffen wäre⁸. – Zum einen ist die Aufhebung der Arbeitsteilung illusorisch. Hiervon rückt der späte MARX im „Kapital“ selbst ab. Seine ermäßigte Forderung heißt nun, die Arbeit unter den „der menschlichen Natur würdigsten und adäquatesten Bedingungen (zu) vollziehen“ (Das Kapital, Bd. III, S. 873f.). Das Privateigentum an Produktionsmitteln soll zwar abgeschafft werden. Das frühere Junktum zwischen Privateigentum und Arbeitsteilung ist jedoch nicht aufrechtzuerhalten (so noch in der Deutschen Ideologie, ed. LANDSHUT, S. 359). Die von MARX auf die Arbeitsteilung zurückgeführten Entfremdungsphänomene enthüllen sich heute immer mehr als *Auswirkungen technologisierter Industriegesellschaften überhaupt*. – Zum zweiten hat Entfremdung in *Bürokratisierung* und *zentralistischer (Ver)planung* ihre Ursachen; wiederum Entwicklungen in sozialistischen Gesellschaften ebenso, ja besonders stark, wie in kapitalistischen⁹.

Diese und andere Gründe¹⁰ veranlassen J. ISRAEL, im Verlauf seiner umfassenden Untersuchung über den Begriff der Entfremdung (1972) diesen selbst fallenzulassen, um in Anknüpfung an die, wie ISRAEL sagt, spätere, „zweite“ Entfremdungstheorie bei MARX (die des Warenfetischismus) und an GEORG LUKACS (1923) eine „*Theorie der Verdinglichung*“ zu entfalten, in der die Entfremdungsphänomene theoretisch präziser beschrieben und umfassender erklärt werden können. Nach ISRAEL hat sie den Vorzug – dies wird gut belegt –, daß sie „eine Kritik nicht nur der kapitalistischen Produktionsweise bedeutet, sondern auch der Industrialisierung, der Rationalisierung und der Bürokratisierung“ (S. 340, vgl. auch S. 83f., 311, 320f., 331ff.). Dem ist zuzustimmen, sofern nicht dadurch der historische Entstehungszusammenhang der Entfremdungsproblematik verkürzt wird, was für die Weiterorientierung am Entfremdungsbegriff spricht. Sicherlich liegt allerdings die pädagogische Fruchtbarkeit einer soziologischen Theorie der Verdinglichung darin, daß „organisierte Bildung“ in ihren entfremdenden Merkmalen nun mit Hilfe organisationssoziologischer Methoden auch auf bürokratische und einseitig zweckrational-technologische Faktoren zurückgeführt wird, die ihrerseits in einen größeren gesellschaftlich relevanten Theorierahmen einbezogen werden können. Die Voraussetzungen zu einem neuen Lernen liegen darum auch in einem Abbau der verwalteten

8 „In allen uns bekannten Formen der sozialistischen Gesellschaft treten verschiedene Formen der Entfremdung auf. Das bedeutet, daß es keine Automatik gibt, die zusammen mit der Abschaffung des Privateigentums an den Produktionsmitteln die Abschaffung der Entfremdung herbeiführen würde“, so der polnische Philosoph ADAM SCHAFF (1965) (zit. nach J. ISRAEL 1972, S. 292).

9 Zur innermarxistischen Kritik an der Entfremdung in sozialistischen Ländern (auf Grund von Bürokratismus, zentraler Herrschaft und auch der Warenform der Arbeit) vgl. die Schriften von A. SCHAFF, N. ALMASI, P. VRANICKI, N. MARKOVIC und anderen (Belege bei ISRAEL 1972, S. 290ff.).

10 Andere Gründe sind nach ISRAEL erstens die Vieldeutigkeit und mangelnde Präzision des Begriffs, zweitens die beim jungen MARX mit ihm verbundenen metaphysischen Annahmen über die menschliche Natur, drittens die romantischen Vorstellungen von MARX über die Natur der Arbeit in Orientierung an vorindustrielle, handwerkliche Arbeitsformen (S. 312ff.).

Schule¹¹. Dies genügt allerdings nicht; denn über die Inhaltlichkeit der Bildungsprozesse ist damit noch nichts ausgemacht¹².

(3) Die weitergehende Aufgabe stellt sich in zwei Richtungen, einmal – nach wie vor – als Verbindung der zwei Wege der Bildung, wie sie H.-J. HEYDORN (1972) noch einmal skizziert hat: Bildung auf dem Wege über die Auseinandersetzung mit der *Natur* (vgl. die Tradition der realistischen Bildung, polytechnischen Bildung, Produktionsbildung) und Bildung durch die Welt der *Humaniora* (vgl. S. 52f.). Das vereinigte Ziel nach beiden Richtungen und „das vornehmste Problem der Bildung“ ist nach HEYDORN „die Herstellung menschlicher Handlungsfähigkeit gegenüber der technologischen Revolution“. Die Frage ist, „wie der menschenzerstörende Bewußtseinsrückstand gegenüber der materiellen Produktion aufgehoben werden kann“ (S. 123).

Bildung des „Bewußtseins“ im Zusammenhang von „Kritik und Erfahrung“ (ADORNO 1962) bedeutet im Sinn HEGELS Bildung als Anstrengung, Aneignung, ja als Leistung, mithin keine pauschale Abwertung der Leistung; denn die sich stellende Aufgabe schließt erstens die volle *technologische Kompetenz* mit ein. Wer die technischen Prozesse (und damit die beruflichen im weitesten Sinn) nicht beherrscht, „kann ihnen keinen neuen, qualitativen Inhalt verleihen, er bleibt an der Grenze der Subkultur“ (HEYDORN, S. 142 f.; DREITZEL 1974, S. 49). Durchstoßen zu diesem neuen Sinn kann freilich nur, wer zweitens Wissenschaft und Technik heute in ihren *Sachstrukturen* und ihrem *gesellschaftlichen Zusammenhang* versteht. Dies ist mehr als technologische Kompetenz. Wissenschaftliche und technische Bildung setzen die Klärung des *Wissenschaftsverständnisses* (u. a. VON HENTIG 1972) und *Technikverständnisses* voraus (K.-W. LINKE 1976). Gegenüber HEYDORN muß diese Seite stärker in den Blick kommen.

Die von HEYDORN hervorgehobene Rolle von Kunst, Literatur, Philosophie ist zweischneidig. Was heißt die „Welt der Humaniora“, wenn gerade hier die „Kulturindustrie“ Bildung, so scheint es, sofort zu „sozialisierter Halbbildung“ verdirbt, zur „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ADORNO) und nur eine Sache der Balance des „Augenblicks“ wird (LENNERT 1975)? Weder bei ADORNO noch bei HEYDORN ist diese Frage im Blick auf die breite berufstätige Bevölkerung und ihr Freizeitverhalten gelöst; nostalgische Erinnerungen führen nicht weiter. – Prinzipiell gilt freilich, daß Kunst, Literatur und Philosophie kein ästhetischer Luxus sind, obwohl die moderne Schule sie immer mehr so behandelt. In den ästhetischen Entwurf und den philosophischen Gedanken gehen die Möglichkeiten ein, die in der Wirklichkeit keine Chance zu haben scheinen. „Die affirmative Sprache der Determination wird durchbrochen“ (HEYDORN, S. 51). Alternativen zeigen sich selbst dort an, wo der Ausdruck der Kunst nur Protest und Schmerz ist. Bildung muß freilich ein *elementarer* Zugang zu diesen Ausdrucksformen für *jeden Schüler* (jeder Schicht) bleiben oder werden.

11 Die Kritik an der verwalteten Schule ist nicht neu. In der Entschulungsdiskussion wird sie heute auf dem Hintergrund besonders der Kritik von IVAN ILICH mit Recht verschärft fortgeführt, da in unserer Gesellschaft „die industrielle Produktionsform schließlich alle anderen Formen sinnvollen Tuns paralyisiert“ (in: DAUBER/VERNE 1976, S. 9).

12 Sehr vage hinsichtlich der Inhaltlichkeit sind auch manche meist amerikanische Konzepte neuen, befreiten Lernens, die auf einen nicht weiter definierten Bedürfnisbegriff und einen lediglich formalen Begriff von Selbstverwirklichung und Selbstbefreiung rekurrieren (vgl. z. B. C. ROGERS). Sie gehen an den substantiellen Problemen unserer Welt letztlich vorbei.

(4) Erst recht nicht teilen kann ich HEYDORNS mit Pathos vertretene, die Grundhoffnung von MARX aufnehmende These, daß inzwischen die materiellen Bedingungen „reif geworden“ seien (S. 52) und die anhebende „Überflußproduktion“ „Freiheit“ erlaube (S. 98): „die Entfaltung der materiellen Produktivität und die Entfaltung des Bewußtseins haben der Sache nach einen Stand erreicht, daß mit ihm Leben in einer veränderten Qualität möglich wird“ (S. 129f.). Zumal erscheint es nicht angemessen, das Gegenargument, daß immer noch „zwei Drittel der Menschheit dem Hunger preisgegeben sind“, als „gänzlich irrelevant“ für den theoretischen Ansatz (nicht praktisch) abzutun (S. 124). Bildung muß gerade hier ihren zukünftigen Inhalt gewinnen, als Entwicklung *kognitiver Kompetenz* und *politisch-ethischer Handlungsfähigkeit* im Blick auf die soziale Herausforderung der *Zukunft*. G. EIGLER äußert die begründete Vermutung – im Anschluß an die Bedeutung von „Wertorientierungen“ für intrinsisch motiviertes Lernen (HECKHAUSEN) –, daß heute für viele Jugendliche gesellschaftlich notwendiges Lernen darum sinnleer geworden sei, weil die gesamtgesellschaftlichen Leitvorstellungen (Wirtschaftswundermentalität, Ausrichtung auf wachsenden Wohlstand, Konsumsteigerung) an orientierender Kraft verloren haben und den Zweifel aufkommen lassen, ob immer höherer Wohlstand „überhaupt Lebenssinn konstituieren kann“ (1975, S. 90). Engagiertes, nicht-entfremdetes Lernen setzt offenbar voraus, daß es in den individuellen Sinnzusammenhang integrierbar ist; dies wiederum scheint zur Bedingung zu haben, daß Lernen auf *sinnvolle Lebensperspektiven* bezogen werden kann (zum Begriff der „Perspektive“ bes. A. S. MAKARENKO). Kann das Engagement für weltweite Zukunftsaufgaben (Dritte Welt) zur Lebens- und Bildungsperspektive werden? Wer die Forschung über die entwicklungspolitische Bewußtseinsbildung kennt, wird skeptisch sein, obwohl kein Weg herumführt¹³. An motivierenden „Naherfahrungen“ drängen sich jedoch immer mehr Probleme auf, die „Bedürfnisse primitivster Art“ betreffen: „sauberes Wasser trinken zu können, saubere Luft atmen zu können“ (EIGLER, S. 91). Die inhaltlichen Perspektiven der Bildung sollten auf diese *elementaren Grundlagen unseres Lebens*, unseres Überlebens und unseres weltweiten, sozial gerechten Zusammenlebens, gerichtet sein.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: ADORNO, TH. W.: Sociologica II. (Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 10.) Frankfurt/M. 1962.
- ANRICH, E. (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt 1959.
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Bildung und Brauchbarkeit. Texte von J. H. CAMPE und P. VILLAUME zur Theorie utilitärer Erziehung. Braunschweig 1965.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.
- BLANKERTZ, H.: Art.: Bildung – Bildungstheorie. In: CH. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich 1974, S. 65–69.
- DAHMER, I.: Das Phänomen Rousseau. Weinheim 1962.
- DAUBER, H./VERNE, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Reinbek b. Hamburg 1976.
- DOHMEN, G.: Bildung und Schule. 2 Bde., Weinheim 1964/1965.

13 Zu Folgerungen für die Religionspädagogik vgl. NIPKOW 1975, Bd. 2; 1976a.

- DOLCH, J.: Geläufige Bildungsmodelle. In: Pädagogischer Almanach 1963. Ratingen 1963, S. 45–53.
- DREITZEL, H. P.: Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsbegriffs. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München 1974, S. 31–53.
- EIGLER, G.: Das Verhältnis von Lernen und Leistung als Forschungsproblem. In: H. ROTH/D. FRIEDRICH (Hrsg.): Bildungsforschung: Probleme – Perspektiven – Prioritäten. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50.) Stuttgart 1975, S. 58–97.
- FEND, H.: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
- FROESE, L.: Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs. Zuerst in: Z. f. Päd. 1962, H. 2; auch in: FROESE, L.: Schule und Gesellschaft. Weinheim 1962, S. 31–51.
- FURCK, C.-L.: Das Problem der Leistung in der Schule. Weinheim 1961, ⁴1972.
- GIESE, G. (Hrsg.): Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961.
- HEGEL, G. W. F.: Phänomenologie des Geistes. Hrsg. von J. HOFFMEISTER. Hamburg ⁶1952.
- HEGEL, G. W. F.: Studienausgabe. Hrsg. von K. LÖWITH/M. RIEDEL. 3 Bde. Frankfurt/M. 1968.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre (1962). In: W. FABER (Hrsg.): Das Problem der Didaktik. München 1973, S. 115–140.
- HENTIG, H. VON: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart ²1969.
- HENTIG, H. VON: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart 1972.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M. 1970.
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972.
- HUMBOLDT, W. VON: Werke. Hrsg. von A. FLITNER/K. GIEL. Darmstadt 1960–1964.
- ISRAEL, J.: Der Begriff Entfremdung. Makrosoziologische Untersuchung von MARX bis zur Soziologie der Gegenwart. Reinbek b. Hamburg 1972.
- JANNE, H.: Permanent education – an agent of change. In: Inf. Bulletin Council of Europe, 3, 1969.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim ¹1963.
- KLAFKI, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München 1974, S. 73–110; jetzt auch in: W. KLAFKI: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1976, S. 141–176.
- LENNERT, R.: Die Gefährlichkeit der höheren Sphären. – Zu ADORNOS 'Theorie der Halbbildung'. In: Neue Sammlung 15 (1975), S. 574–584.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LICHTENSTEIN, E.: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von MEISTER ECKHART bis HEGEL. Heidelberg 1966.
- LICHTENSTEIN, E.: Art.: Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. von J. RITTER, Bd. I, Basel/Stuttgart 1971, Sp. 922–937.
- LINKE, K.-W.: Technikverständnis und Bildung. Versuch einer Bestimmung der Technik hinsichtlich des Entwurfs eines didaktischen Strukturgitters für den Technikunterricht. Diss. Tübingen 1976 (ms.).
- LUKACS, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein. Berlin 1923.
- MARX, K.: Die Frühschriften. Hrsg. von S. LANDSHUT. Stuttgart 1953.
- MARX, K.: Das Kapital. Bd. III, Berlin 1960.
- MARX, K./ENGELS, F.: Gesamtausgabe (MEGA).
- MAURER, R.: Art. Entfremdung. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hrsg. von H. KRINGS/H. M. BAUMGARTNER/Ch. WILD. Bd. 1, München 1973, S. 348–360.
- NIETZSCHE, F.: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: F. NIETZSCHE: Unzeitgemäße Betrachtungen. Stuttgart 1955 (Kröner-Ausgabe).
- NIPKOW, K. E.: Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung. In: Die Evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation. Hrsg. von der Kirchenkanzlei der EKD, Gütersloh/Heidelberg 1972, S. 15–68.
- NIPKOW, K. E.: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche. Gütersloh 1975.
- NIPKOW, K. E.: Grundlinien einer Bildungspolitik aus evangelischer Sicht. Grundsätzliche Erwägungen zu einem Orientierungsrahmen. In: Evang. Beiträge zur Bildungspolitik. Hrsg. von der Kirchenkanzlei der EKD, Gütersloh 1976, S. 17–54. (a)
- NIPKOW, K. E.: Moralerziehung heute. Erziehungswissenschaftliche und theologische Probleme. In: B. GLADIGOW (Hrsg.): Religion und Moral. Düsseldorf 1976, S. 165–190. (b)
- RAUHUT, F./SCHAARSMIDT, I.: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim 1965.

- RITZ, E.: Art.: Entfremdung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. von J. RITTER. Bd. II, Basel/Stuttgart 1972, Sp. 509–525.
- ROESSLER, W.: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- SACHS, W.: Schulzwang und soziale Kontrolle. Argumente für eine Entschulung des Lernens. Frankfurt/M. 1976.
- SCHELSKY, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek b. Hamburg 1963.
- TREML, A. K.: Logik der Lernzielbegründung. Umriss einer Theorie der Legitimation pädagogischer Normen. Diss. Tübingen 1976 (ms).

WILHELM VON HUMBOLDTS Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität

Wer die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs einsetzende Diskussion um eine Neugestaltung der Universität mit der Aufmerksamkeit des mitbeteiligten und mitbetroffenen Zeitgenossen verfolgt hat, den wird die Frage nach ihrer Leitidee kaum beeindrucken können. Statt darauf eine Antwort zu suchen, hätte er einigen Grund, ihr lieber skeptisch auszuweichen. So widersprüchlich die Argumente der miteinander streitenden Gruppen und Parteien gewesen sind, so umstritten ist die Sache, die im Dauerstreit um die Institution „Universität“ zur Verhandlung gekommen ist. Die Rede von einer „Idee“ unterstellt vernünftig begründete Handlungs- und Zweckorientierungen, sie unterstellt einen Weg, der begangen, und ein Ziel, das, wenn nicht erreicht, so doch wenigstens angestrebt wurde. Läßt sich der Weg bestimmen, wird auch das Ziel anzugeben sein. Nun hat die Praxis der Reform inzwischen sichtbar gemacht, daß dieser Weg in sehr unterschiedliches Gelände führt. So verschieden das Gelände, so verschiedenartig die Ziele, die erreicht worden sind. Wer wußte noch während des vergangenen Jahrzehnts um den Zugang zu jenem Labyrinth, das euphorisch „Hochschulreform“ genannt wurde, und wer hielt einen Leitfaden in der Hand, an dem man sich orientieren konnte?

Darauf hat der Gesetzgeber geantwortet. Wohin der Weg der Universität führt, das zeigen die Hochschulgesetzgebungen der Länder und des Bundes, die im Jahre 1976 mit der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes ihren – vorläufigen – Abschluß gefunden haben. Allerdings sprechen die vorliegenden Gesetzestexte eine Sprache, die nicht minder vielstimmig erscheint wie die Reden jener Reformparteien, deren Streit sie nun zum Stillstand bringen. Wir haben es hier, um im Bilde zu bleiben, mehr mit Wegmarken zu tun, die wiederum in verschiedene Richtungen weisen, als mit Markierungen eines Weges, die das Ziel deutlich erkennen ließen. Die Phase der Gesetzesnovellierung hat denn auch schon in einer Reihe von Ländern begonnen. Ein näherer Vergleich der Texte ergibt freilich zugleich, daß die Wegweiser, trotz unterschiedlicher Postierung, *eine Richtung* anzeigen. Was die Gesetze zur Neugestaltung des Hochschulwesens festgeschrieben haben, sind die *Leitlinien einer neuen*, von Grund auf veränderten *Institution*, die sich auf die im Bildungsbereich sprunghaft angestiegene Zahl der Lehrenden und Lernenden, die Vermehrung des Wissensstoffes und der Wissensgebiete, die angewachsenen und jetzt wieder verknappten Raten für Forschungsmittel und -institute, funktionell einzustellen und ihre Regeln und Normen den veränderten Gegebenheiten anzupassen hat. Lassen sie auch eine *Leitidee* erkennen, wie sie jede Institution zu ihrer Begründung bedarf? Um an die Ausgangsfrage anzuknüpfen: Hat die Universität überhaupt noch eine „Idee“?

I. Der Streit um die Idee der Universität: Ausgangslage und gegenwärtige Problemsituation

Daß Hochschulgesetzestexte auf solche Fragen keine Auskunft geben, wird niemand überraschend finden. Der Gesetzgeber ist weder verpflichtet, die Sprache der Philosophie noch jene philosophische Pseudosprache zu sprechen, die in der vorausgehenden Debatte um die „Idee der deutschen Universität“ eine zwar erhebliche, aber der Verständigung über ihre Situation wenig dienliche Rolle gespielt hat. Wozu er sich zu verpflichten hätte, wäre eine klare und deutliche Aussage über Ziele und Organisationsformen der „Universität“ genannten Institution im Kontext jener tertiären Massenausbildungsstätten, wie sie faktisch während der vergangenen zwei Jahrzehnte entstanden und normativ von nicht wenigen Ländergesetzen als vermeintlich gesicherter Besitzstand einer qualitativ neuen Bildung kodifiziert worden sind. So erheblich die gesetzlichen Unterschiede in den einzelnen Bundesländern, so beträchtlich sind die sprachlichen Unklarheiten in der Formulierung von Normen, die Gemeinsamkeit des Handelns an jener veränderten Institution verbürgen und die ihre Angehörigen wieder auf einen gemeinsamen Konsens hin orientieren sollen.

Der Text des Hochschulrahmengesetzes beginnt mit „allgemeinen Bestimmungen“, welche die Aufgaben der Hochschulen im Sinne von Fundamentalnormen näher umschreiben: Sie dienen der „Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium“ (Kap. 1, 1. Abschnitt, § 2). Aber zugleich spricht der Gesetzgeber von einem darüber hinausgehenden Reformziel (§ 4: *Neuordnung des Hochschulwesens*). Er trifft eine Reihe von Zieldefinitionen, die eigentümlich ambivalent sind. Aus dem neun Punkte umfassenden Katalog zitiere ich einige der wichtigsten reformverbindlichen Maßgaben: „Das Hochschulwesen ist mit dem Ziel neu zu ordnen, die gegenwärtig von Hochschulen mit unterschiedlicher Aufgabenstellung wahrgenommenen Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium zu verbinden. Die Neuordnung soll insbesondere gewährleisten: 1. ein Angebot von inhaltlich und zeitlich gestuften und aufeinander bezogenen Studiengängen mit entsprechenden Abschlüssen in dafür geeigneten Bereichen ...; 2. einen Aufbau der Studiengänge, der bei einem Übergang in Studiengänge gleicher oder verwandter Fachrichtungen eine weitgehende Anrechnung erbrachter vergleichbarer Studien- und Prüfungsleistungen ermöglicht; 3. eine dem jeweiligen Studium entsprechende Verbindung von Wissenschaft und Praxis; 4. die Aufstellung und Durchführung fachbereichs- und hochschulübergreifender Forschungs- und Lehrprogramme, sowie die Bildung von Schwerpunkten in Forschung und Lehre auch in Abstimmung mit anderen Forschungs- und Bildungseinrichtungen und mit Einrichtungen der Forschungsförderung; 5. eine fachbezogene und fächerübergreifende Förderung der Hochschuldidaktik“.

Die Ambivalenz der hier formulierten Zieldefinitionen tritt mit der Zielsetzung des Gesetzgebers offen zutage: „Zur Erreichung der Ziele nach § 4 Abs. 3 sind die verschiedenen Hochschularten in einem neuen Hochschulsystem zusammenzuführen“ (§ 5 Abs. 1). Auf der einen Seite steht die gegen die Institution „Universität“ gerichtete Organisationsform der *Gesamthochschule* (§ 5), die sich in gleichartigen, berufsbezogenen Studiengängen mit abgestuften Lehr- und Studieneinheiten sowie entsprechend gleichen Lehr- und Lernleistungen gliedern soll; auf der anderen steht eine mehr oder weniger traditionelle Bestimmung der Hochschulaufgaben, die an klassische Normen eben jener Institution wie den *Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre* und dessen

Kodifikation zu einem *Grundrecht* neuzeitlicher Wissenschaft und Wissenschaftsorganisation anknüpft. Unter dem Stichwort „Gesamthochschule“, so hat HERMANN LÜBBE (*Bergedorfer Gesprächskreis* 1974, S. 25) diesen paradoxen Sachverhalt beschrieben, wird das HUMBOLDTSche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre als egalitärer Anspruch der Angehörigen tertiärer Ausbildungsdienstleistungsgrößbetriebe mit einem Personalstand von demnächst hunderttausend Hochschullehrern hochgehalten.

Wie ist es zu erklären, daß sich das Hochschulrahmengesetz in seinen allgemeinen, die geistige und institutionelle Struktur des reformierten Hochschulwesens vorzeichnenden Bestimmungen auf den *Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre* und damit auf eine *Leitidee derselben Institution beruft, die zu negieren es zugleich in Aussicht stellt*? Wie ist dieser Widerspruch, die doppelbödige Struktur des Gesetzes möglich? Hier werden wir nun einige Schritte hinter die aktuelle Gesetzesproblematik zurückgehen und sie in jenen geschichtlichen Zusammenhang hineinstellen müssen, aus dem die Diskussion um die deutsche Universität erwachsen ist. Denn ihre Leitidee ist seit langem umstritten. An der Massenuniversität ist kein Platz mehr für die Einheit von Forschung und Lehre, sagen die einen; Forschung war ein Privileg der Universitäten, sie findet längst schon extra muros, in Industrie und Wirtschaft statt, sagen die anderen. Was aber heißt „Forschung“ und „Lehre“?

Die prinzipielle Unklarheit im Gebrauch dieser Grundbegriffe geht einher mit jenem Dauerstreit um die „Idee der Universität“ (Synopsis dazu bei JASPERS/ROSSMANN 1961) der lange Zeit das Reform- und Bildungdenken der älteren Generationen geprägt hat und bis heute seine Schatten wirft. Er ist im Kern ein Streit um WILHELM VON HUMBOLDT, der die Begriffe zuerst eingeführt und im Kontext einer höchst folgenreich gewordenen Universitätsneugründung als Leitidee möglicher Institutionalisierung von Wissenschaft erläutert hat. In diesem Streit standen (und stehen) sich im wesentlichen zwei Gruppen gegenüber. Die erste nenne ich die Gruppe der *traditionalistischen Reformer*. Obwohl durch die als unvermeidlich angesehene und tendenziell bejahte Spezialisierung und betriebsförmige Arbeitsteilung der Einzelwissenschaften zur Preisgabe des von HUMBOLDT vorausgesetzten Zusammenhangs zwischen wissenschaftlichem Handeln und personaler Selbstbildung entschlossen, hielt diese Gruppe – nach dem faktischen Scheitern des von ihr propagierten *studium generale* – an der Leitidee der Einheit von Forschung und Lehre fest, die sie lediglich durch eine dritte universitäre Idee – die Erziehung – zu modifizieren wünschte. „Erziehung“ hieß dabei nicht mehr die „im Sinne des Idealismus wirkende Menschformung durch die wissenschaftliche Wahrheit selbst“, sondern wissenschaftlich unvermittelbare Einübung in das tradierte gesellschaftliche Normensystem – eine „außerhalb der Wissenschaft erstrebte pädagogische Einwirkung auf die Studenten“ (HEIMPEL 1956, S. 23; BECKER 1920; 1925, S. 43 f.; den staatsbürgerlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag behält BECKER freilich noch einer wissenschaftlichen Vermittlung durch die Soziologie vor). In der Erfüllung eines Erziehungsauftrags sah diese Gruppe den eigentlich revolutionären Kern der Reform, der den über HUMBOLDT hinausgehenden Bildungsauftrag der Universität ausmachen sollte (SCHWARZ 1963; BESSON 1963).

Die zweite Gruppe war (und ist) die der *technokratischen Reformer*, die sich von solchen Modifikationen fern weiß. Sie plädierte für eine Hochschule, die mit der HUMBOLDT-Tradition bricht und ihre Aufgabe, entsprechend den veränderten Gegebenheiten der historischen Situation, neu definiert. Ihr zentraler Angriffspunkt war die universitäre Leitidee der Einheit von Forschung und Lehre. Unter Berufung auf den säkularen Trend,

die fortschreitende Verwissenschaftlichung der industriellen Welt und deren technisches Berufsbedürfnis, versuchte sie die Aufgabe der Universität auf eine „optimale Lehre“ im Sinne intensiver Fachausbildung zu beschränken, die von Forschung institutionell zu entlasten ist. Nicht die Bildungsaufgabe der Universität, sondern sie selbst, ihre organisatorische Einheit, tritt hier in Lehr- und Forschungsanstalt, in Massenlehrwerkstatt und Forschungsgrößbetrieb auseinander. Eine *weitere Gruppe* schließlich, die man als dritte numerieren, aber genau so gut der ersten Gruppe zurechnen kann, wollte ohne Einschränkung an der deutschen HUMBOLDT-Tradition festhalten. Sie ging davon aus, daß „die alte HUMBOLDTSche Vorstellung der Wahrheit und Einsamkeit suchenden ‚Universität‘, die der ‚Anstalt führender Geister‘, von der ‚überragenden Bedeutung auch moralischer Kräfte im geistigen Streit‘, daß diese Idee, vor 150 Jahren zum Leitbild erhoben, aere perennius nicht um einen Zentimeter ihre Pflöcke umstecken oder gar zurückstecken sollte“ (LENZ 1963, S. 9). Die traditionalistischen Wortführer konnten sich dabei auf HELMUT SCHELSKY (1961/1971) berufen, der zu Beginn der sechziger Jahre einzelne dieser Gedanken in den Mittelpunkt einer theoretisch anspruchsvollen HUMBOLDT-Interpretation gestellt hatte.

Argumente wie pathetische Beschwörungen im Streit um HUMBOLDT zeigen an, daß ein gesichertes und allgemein anerkanntes Verständnis der Grundbegriffe und institutionellen Grundlagen der Universität faktisch nicht vorhanden ist. H. SCHELSKY hatte in seinem Buch – zweifellos einem der wenigen herausragenden Beiträge zur zeitgenössischen Reformdiskussion – dem deutschen Bildungs- und Reformdenken der letzten Generationen vorgeworfen, in nur ideenhaft-geistesgeschichtlichen Vorstellungen von Bildung und Wissenschaft erstarrt zu sein. Die Kritik ist sicherlich berechtigt. Sie läßt sich jedoch in ihrer Spitze gegen SCHELSKY selber kehren, der, vom falschen Idealismus der bildungsbürgerlichen Tradition geblendet, Einsamkeit und Freiheit als soziales Leitbild der HUMBOLDTSchen Universität, den Universitätslehrer als monologischen Wahrheitssucher und die von HUMBOLDT hergestellte Beziehung zwischen Wissenschaft und Forschung als institutionelle Tendenz zur „Forschungsuniversität“ deutet. Dieses (von SCHELSKY in der zweiten Auflage 1971 wieder zurückgenommene) Plädoyer für eine Rückkehr der deutschen Universität zu ihren Anfängen hat die Aporien der Reformdiskussion nicht aufgelöst; sie hat sie in gewisser Weise vermehrt, weil die historisch-soziologische Aufklärung der „Idee der Universität“ eine genauere sprachliche Klärung der Grundbegriffe verabsäumt, in denen sich das HUMBOLDTSche Konzept aufbaut. Die Verwirrung dauert an, so daß hier nur eine grundsätzliche Besinnung weiterhelfen kann.

II. Begriff versus Idee: HUMBOLDTS Verständnis der Institution „Universität“

In den zahlreichen Aktenstücken zur Reform des Preußischen Bildungswesens – Denkschriften, Anträge, Berichte und Briefe – spricht HUMBOLDT an keiner Stelle von einer „Idee der Universität“. Universitäten fallen zusammen mit den Akademien der Wissenschaften und Künste unter den *Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten*. Während „Ideen“, nach dem KANTischen Sprachgebrauch, überhaupt kein eindeutig fixierbarer Gegenstand zukommt, sind „Begriffe“ Elementarfunktionen des wissenschaftlichen Sprechens, die Gegenstände unterscheiden, bestimmen und bezeichnen – „jeden in einem Gegenstande liegenden Begriff aber vollständig durchzuführen, ist überhaupt und

überall von der größten Wichtigkeit“ (HUMBOLDT 1824, S. 98). Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, d.h. der Institutionen „Universität“ und „Akademie“, definiert sich dadurch, daß „dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne zu bearbeiten, und als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben“ (HUMBOLDT 1810, S. 255). Der Gebrauch des Ausdrucks „Universität“, der am Ende des 18. Jahrhunderts in Verruf gekommen und in den HUMBOLDT vorliegenden Entwürfen der Berliner Reformer vermieden worden war, wird teils pragmatisch nach dem Herkommen, teils philosophisch nach Prinzipien oder „allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätzen“ gerechtfertigt. Demgemäß unterscheidet HUMBOLDT zwischen *Namen* und *Begriff* der neuen Institution. Mit dem „alten und hergebrachten Namen einer Universität“ belegt und im übrigen von „allem veralteten Mißbrauch gereinigt“, soll die allgemeine Lehranstalt – so lautete zunächst die amtliche Bezeichnung – alles enthalten, was der „Begriff einer Universität mit sich bringt. Sie könnte, von richtigen Ansichten allgemeiner Bildung ausgehend, weder Fächer ausschließen, noch von einem höheren Standpunkt, da die Universitäten schon den höchsten umfassen, beginnen, noch endlich sich bloß auf praktische Uebungen beschränken“ (1809 a, S. 115 f.).

Mit der Einführung dieses Begriffs gibt HUMBOLDT dem alten Namen eine veränderte, mit der vormaligen Institution nicht vergleichbare Bedeutung. Die Universität, die keine Fächer ausschließt, und bereits den höchsten Standpunkt (– die ihr zusammen mit der Akademie aufgegebenen Kultur der Wissenschaft –) umfaßt, ist nicht mehr Hohe Schule der Fakultäten, sondern ein Gesamtverband der Wissenschaften, der die herkömmlichen Organisationsformen von Lehre und Studium aufsprengt. Dieser „Begriff“ der Universität, der auch jenen Fächern Raum gibt, die als neue Wissenschaften außerhalb der Universitäten – in Werkstätten und Akademien – entstanden sind, bedarf der Rechtfertigung nach Prinzipien oder allgemeinen Grundsätzen, nach denen Wissenschaft institutionell zu organisieren ist.

Hier hat die Philosophie ihre Stelle. Freilich: es ist ein eigener Typus philosophischer Argumentation, der ebenso unbefangen wie geschichtlich souverän auftritt. Mit HERDER, SCHILLER und GOETHE teilt HUMBOLDT den kritischen Vorbehalt gegen die zeitgenössische Ideenphilosophie von FICHTE und SCHELLING. Trotz mancher Gemeinsamkeiten und gedanklicher Berührungspunkte widerstrebt ihm die spekulative Haltlosigkeit ihrer Versuche, eine „Idee der Universität“ *a priori* zu konstruieren: „Es ist nicht schwer“, heißt es im Organisationsplan von 1810, „diese zufällig entstandenen Institute wie aus der Idee entstanden abzuleiten; allein theils bleibt in solchen seit KANT sehr beliebten Ableitungen immer etwas Schiefes zurück, theils ist das Unternehmen selbst unnütz“ (1810, S. 261). Leider sind HUMBOLDTS Bemühungen immer wieder voreilig dem Universitäts- und Bildungsdenken der idealistischen Philosophie zugeordnet worden, so daß seine nüchterne und wache Aufgeschlossenheit für die weder von FICHTE noch von SCHELLING bewältigten Herausforderungen der historischen Situation nur ungenügend erkannt und gewürdigt worden ist.

Die Rechtfertigung der Universität beruht für HUMBOLDT nicht auf einer aparten „philosophischen Idee“. Der Einteilungsgrund der wissenschaftlichen Institutionen ergibt sich vielmehr umgekehrt aus einem normativen Fundament aller Wissenschaften, dem allein das Wertprädikat „Idee“ vorbehalten bleibt: aus der „reinen Idee der Wissenschaft“. Was damit gemeint ist, kann hier zunächst nur angedeutet und im Kontext der

Einführung von Grundbegriffen und Grundsätzen der Universität vorläufig erläutert werden. Ihr „Wesen“ oder ihre „Eigentümlichkeit“ (beide Ausdrücke sind in HUMBOLDTS Sprachweise synonym), die spezifische Differenz der Universität zu anderen Institutionen, besteht darin, „innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung, äußerlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leistung zu verknüpfen, oder vielmehr den Übergang von dem einen zum anderen zu bewirken“ (1810, S. 255). Wie die Universität nach außen hin den schulischen Unterricht in Studium überführt, so soll sie innerlich, im geistigen Leben ihrer Mitglieder, das Wissen des Einzelnen zur Wissenschaft aufschließen und umgekehrt deren Bestand der personalen Selbstbildung erschließen. Ihr Zweck heißt klar und einfach: *wissenschaftliche Bildung*.

Gleichwohl hält HUMBOLDT noch einmal fest, daß jener der Universität zugrundeliegende Begriff mit der Angabe von Bildungszwecken nicht erschöpft, daß er umfassender und weiterer Bestimmung offen ist: „Allein der Haupt Gesichtspunkt bleibt die Wissenschaft“, oder, grundsätzlich formuliert: wissenschaftliche Institutionen können ihren Zweck nur erreichen, wenn „jede, so viel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht“ (1810, S. 255). Aus diesem Gesichtspunkt hat eine am theoretisch verengten Wissenschafts- und Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts orientierte HUMBOLDT-Interpretation den Grundsatz der Einheit von Forschung und Lehre und die soziale Isolation der Universität, ihre Fundierung auf die Prinzipien bürgerlicher Einsamkeit und Freiheit, zu begründen und für unsere Zeit zu rechtfertigen versucht. Tatsächlich leitet HUMBOLDT aus dem Verhältnis der Universität zur reinen Idee der Wissenschaft ein komplexes Gefüge von Grundbegriffen und Grundsätzen des geistigen Aufbaues ihrer Institutionen ab, die ich gegenüber jenen bildungsidealistischen Halbierungen wie folgt zu unterscheiden vorschlage:

- (1) den Grundsatz der *Einheit von Einsamkeit, Freiheit und Gemeinschaft*;
- (2) den Grundsatz der *Einheit von Lehren, Lernen und Forschen*, und
- (3) den Grundsatz der *Einheit der Wissenschaft*.

Im folgenden werde ich die hier genannten Grundbegriffe der Reihe nach behandeln und in kritischer Auseinandersetzung mit dem noch immer grassierenden HUMBOLDT-Mißverständnis und der Restaurierung eines falschen Universitäts- und Wissenschaftsideals zu klären versuchen.

III. Einsamkeit und Freiheit: das mißverstandene Sozialideal der Universität

Einsamkeit und Freiheit für die Lehrenden und Lernenden, sagt SCHELSKY (1971, S. 55 f.), das ist die soziale Grundidee, die zur Gründung der neuen deutschen Universität führte. Niemand hat diese Leitidee wissenschaftlicher Institutionen, die soziale Grundformel der Einsamkeit und Freiheit, so klar als die Grundlage der Universität bezeichnet wie WILHELM VON HUMBOLDT. Was hat HUMBOLDT tatsächlich getan? Anhand einer ebenfalls nicht pragmatisch, sondern prinzipiell-philosophisch gerechtfertigten Unterscheidung von Grundarten der Lehre (des „Unterrichts“), auf die ich noch zurückkommen werde, war er im *Litauischen Schulplan* (1809b, S. 191) zu demselben Begriff der

Universität gelangt, von dem wir ausgegangen sind: „Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem Selbst-Actus im eigentlichsten Verstand ist notwendig, Freiheit, und hülfreich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten.“ Um Mißverständnisse zu vermeiden – und es ist ein Mißverständnis, wenn von dieser Bildungs- und Wissenschaftskonzeption gesagt wird, sie werfe das Individuum auf seine personale Einsamkeit zurück und enthebe es nach Möglichkeit den gesellschaftlichen Zwängen und Verpflichtungen (SCHELSKY 1971, S. 56) – muß man den Wortgebrauch in HUMBOLDTS Schriften beachten und die sprachliche Grundbedeutung rekonstruieren, die beiden Ausdrücken im Kontext seiner Bildungs- und Wissenschaftsphilosophie zukommt.

Der Politiker HUMBOLDT spricht in Plänen, Anträgen und Denkschriften der Sache nach die gleiche Sprache, die sich der Philosoph in der Auseinandersetzung mit den großen Eindrücken seiner Jugend, der Aufklärung, der Französischen Revolution und der neuzeitlichen Emanzipation der Wissenschaften und Künste erarbeitet hatte. Freiheit ist ihm, dem Schüler KANTS, der Schlüsselbegriff nicht nur zum Verständnis von Wissenschaft, sondern zur Situation des Menschen in der Welt und damit zu einer Disziplin, die bei KANT erst am Ende, als systematischer Abschluß aller wissenschaftlichen Bemühung, auftritt: der philosophischen Anthropologie. In HUMBOLDTS Denken, dem durch KANTS Kritik der ausschlaggebende Anteil des Menschen am Zustandekommen vernünftiger Wissenschaft und Praxis als Beweis jener Freiheit feststeht, macht sie den Anfang. Dennoch ist diese Anthropologie, die metakritisch zu verfahren scheint, indem sie KANTS Frage: Was ist der Mensch? in die mehr empirische Fragerichtung umbiegt, was der Zweck des Menschen, die „letzte Aufgabe unseres Daseins“ sei, ganz im Geist der kritischen Philosophie entworfen. Sie enthält die Theorie zu HUMBOLDTS Praxis, die sich in jenen Grundbegriffen und Grundsätzen der neuen Universität artikuliert.

Aus KANTS Moralprinzip zieht HUMBOLDT, ohne sich in die Höhen der Spekulation zu verlieren, die anthropologische Konsequenz: „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. Diess allein ist nun auch der eigentliche Massstab zur Beurtheilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntnis. Denn nur diejenige Bahn kann in jedem die richtige seyn, auf welche das Auge ein unverrücktes Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziele zu verfolgen im Stande ist, und hier allein darf das Geheimnis gesücht werden, das, was sonst ewig todt und unnütz bleibt, zu beleben und zu befruchten“ (1793, S. 235 f.). Der Grundzweck des Menschen, den ihm nicht Bedürfnisse oder Neigungen, sondern Vernunft (– „die ewig unveränderliche Vernunft“ –) vorschreibt, heißt *Bildung*, das Resultat jener Wechselwirkung zwischen Ich und Welt. Im anthropologischen Konzept der „Theorie der Bildung des Menschen“ hat „Einsamkeit“ nicht den Stellenwert eines Prinzips. „Bildung“ ist bei HUMBOLDT, genetisch verstanden, ein Gegenmodell zu dem *als bedrohlich diagnostizierten Symptom der „Vereinseitigung“* in der neuzeitlichen Kultur, die höchste und proportionierlichste Entfaltung der Kräfte des Menschen zu einem Ganzen (1792, S. 64). *Freiheit* ist das erste Erfordernis dieser Bildung, ihre „erste und unerläßliche Bedingung“ (die in Griechenland *nicht* erfüllt war!); das zweite ist *Mannigfaltigkeit der Situationen*. Die Unterscheidung demonstriert

HUMBOLDTS Abstand von der humanistischen Bildungsideologie des späteren Bürgertums: „Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (ebd.). Einsamkeit ist kein sozialer Dauerzustand; sie ist ein Durchgangsstadium zur Selbstverständigung des Individuums und zu jener Bildung, die es in wechselnder Lage, und das heißt für HUMBOLDT: in der *Gemeinschaft* erfährt. Auf der anderen Seite gilt, daß sich Freiheit ohne Einsamkeit an jenen Wechsel nur allzu leicht verlieren kann. Auch derjenige, welcher nicht in freier Gelöstheit handelt, wer die Menschheit in seiner Person nicht zur „Abgezogenheit“ des Individuums zusammenzunehmen vermag (über den synonymen Gebrauch beider Ausdrücke vgl. 1806, S. 54), bildet sich „minder aus“.

„Gemeinschaft“ also ist der Komplementärbegriff zu „Einsamkeit“ und „Freiheit“. Das ergibt sich aus den Entwürfen zu einer Theorie der Bildung des Menschen, die HUMBOLDT in seinen, der politischen Praxis vorhergehenden, Schriften zur philosophischen Anthropologie vorlegt. Einseitigkeit – in der modernen Welt sozialer Dauerzustand und Anstoß zur Bildung zugleich – ist dem Menschen, der auf einmal nur mit einer Kraft wirken und seine Fähigkeiten oft nur einzeln üben kann, unvermeidlich, solange er auf sich beschränkt bleibt. Er entgeht ihr dann, wenn er die Mannigfaltigkeit der Situationen nützt und seine Kraft mit anderen verbindet. Paradigmen solcher Verbindung sind *Geschichte*, der Inbegriff vergangener Situationen, die es mit Gegenwart und Zukunft zu verknüpfen gilt, und *Gemeinschaft*, das Sichvereinigen und Zusammenwirken mit anderen. Die Menschen müssen, wie HUMBOLDT sagt, sich „untereinander verbinden, nicht um an Eigentümlichkeit, aber an ausschließendem Isolirtsein zu verlieren; die Verbindung muß nicht ein Wesen in das andere verwandeln, aber gleichsam Zugänge von einem zum anderen eröffnen; was jeder für sich besitzt, muss er mit dem, von andren Empfangnen vergleichen, und danach modificiren, nicht aber dadurch unterdrücken lassen“ (1792, S. 64 f., 82; vgl. 1794; Plan, o.J., S. 339 f.; Das 18. Jh., o.J., S. 386 u. ö.).

In freier Selbstbildung erschließt der Einzelne seine Individualität der Gemeinschaft. Dieser anthropologische Grundgedanke der Jugendschriften bestimmt noch die leitenden Ideen der Reformzeit. Zur Einsicht in die reine Wissenschaft, so hieß es im „*Litauischen Schulplan*“, sei notwendig *Freiheit* und hilfreich *Einsamkeit*. Sie sind die an höheren wissenschaftlichen Anstalten „vorwaltenden Principien“, heißt es im Organisationsplan für die Berliner Universität. Aber in beiden Texten stehen sie nicht für sich, sondern sind gepaart mit dem Prinzip *Gemeinschaft*. Wie Wissenschaft Einsamkeit, die Abgezogenheit und konzentrierte Stille fordert, so bedarf sie der Gemeinschaft, des Zusammenwirkens mit anderen. Einsamkeit ist nur eine Seite, nicht die Sozialidee der Universität. Denn HUMBOLDT fährt fort: „Da aber auch das geistige Wirken der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloss, damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (1810, S. 255 f.). *Die Sozialidee der Universität liegt in der Einheit von Freiheit, Einsamkeit und Gemeinschaft* (vgl. auch 1809 b, S. 191). Die reine wissenschaftliche Idee, die sich in ihr realisieren soll, realisiert sich nur als Gemeinschaftswerk. Geistiges Wirken, die Aneignung, Prüfung und Erweiterung des Wissens, bleibt auf freies Zusammenwirken mit anderen, auf Kooperation und Kommunikation angewiesen. Und so wenig das Prinzip Einsamkeit als Alibi für

den Rückzug des Gelehrten in Elfenbeinturm oder Fachidiotie taugt, so wenig läßt es sich zur Apologie einer gesellschaftlich elitären Stellung der Universität benutzen. Die Institution der reinen Wissenschaft, wie sie HUMBOLDT ursprünglich entworfen hat, verschließt sich nicht der Öffentlichkeit und den Bedürfnissen von Staat und Gesellschaft. „Die Universität nemlich“, so stellt HUMBOLDT unmißverständlich fest, „steht immer in engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staats, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend unterzieht“ (1810, S. 263 f.). Sie kann sich gesellschaftlichen Zwängen und Verpflichtungen nicht entheben. Als Institution der wissenschaftlichen Bildung ist sie der „Gipfel, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Cultur der Nation geschieht, zusammenkommt“ (ebd., S. 255) und insofern ein Teil der *politischen Gemeinschaft*, des *Staats*. Wie sich der Einzelne in freier Selbstbestimmung zur Gemeinschaft aufschließt, so öffnet sich die Universität dem Staat, wenn dieser sie sich frei bestimmen läßt. Sie muß sich seinem Anspruch und den Anforderungen des praktischen Lebens offen halten, wovon sich abzugrenzen sie gleichwohl kraft ihrer Idee verpflichtet ist.

V. Lehren und Lernen: Forschung als didaktisches Prinzip

Der Grundsatz der Einheit von Forschen, Lehren und Lernen wird von HUMBOLDT auf zwei verschiedenen Argumentationsebenen gerechtfertigt. Die erste ist die gewissermaßen pragmatische der Wissensvermittlung, die Ebene der Didaktik. HUMBOLDTS Bemühungen gelten nicht der Universität und der in ihr zu institutionalisierenden Forschung und Wissenschaft allein. Sie sind Teil eines Bildungsgesamtplans, in dem didaktische Gesichtspunkte eine wichtige Rolle spielen. *Didaktik* ist die Theorie der Lehrarten und der Lehrkunst im Sinne einer Methodik des Lehrens und Lernens, kurz: Theorie des *wissenschaftlichen Unterrichts* (im Unterschied zum gymnastischen und ästhetischen Unterricht) (1809b, S. 189). Der wissenschaftliche Unterricht ist der allein didaktikfähige, der „didaktische Unterricht“. Er baut sich, „philosophisch genommen“, d. h. nach wiederum allgemeinen Grundsätzen, in drei Stufen auf: dem Elementarunterricht (a), dem Schulunterricht (b) und dem Universitätsunterricht (c). Der *Elementarunterricht* betrifft eigentlich noch gar nicht das Verhältnis von Lehren und Lernen, sondern die (vor allem sprachliche) Vorarbeit dazu, die geistige Erziehung des Anfängers. Der Unterricht soll „bloss in Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixieren, fixiert zu entziffern, und nur die Schwierigkeiten überwinden, welche die Bezeichnung in allen ihren Hauptarten entgegenstellt“ (1809c, S. 169; vgl. 1809b, S. 191). Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet (Königsberger Schulplan), er macht es erst möglich, eigentlich Dinge zu lernen und einem Lehrer zu folgen (Litauischer Schulplan).

Der *Schulunterricht* dient der Übung der Fähigkeiten und dem Erwerb von Kenntnissen, ohne die „wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit“ unmöglich sind. Er hat es in doppelter Weise mit dem Verhältnis von Lehren und Lernen zu tun; auf der Seite des Schülers mit dem Lernen der Wissenschaften selbst (Mathematik, Sprachen, Natur- und Geschichtswissenschaften), dann aber auch mit dem „Lernen des Lernens“ (1809c, S. 170). Beide Handlungen setzen das Handeln des Lehrers voraus. Der Schulunterricht soll den Schüler gerade zu jenem Punkt hinführen, „wo es unnütz sein würde, ihn noch ferner

an einen Lehrer und eigentlichen Unterricht zu binden, er macht ihn nach und nach vom Lehrer frei, bringt ihm aber alles bei, was ein Lehrer beibringen kann“ (1809b, S. 191).

Wenn das Lernen gelernt und das bloße Lehren überflüssig ist, beginnt der *Universitätsunterricht*. Es wäre jedoch falsch zu meinen, daß die Fixierung dieses „Endpunkts“ die Institution der reinen Wissenschaft in den didaktischen Naturzustand entläßt. Das Gegenteil ist der Fall. Wie schon der Terminus andeutet, stellt HUMBOLDT auch die Universität unter das von ihm vorausgesetzte „Princip der Einheit und Continuität des Unterrichts in seinen natürlichen Stadien“ (ebd., S. 190). Die didaktische Praxis freilich und ihre Theorie rücken jetzt in eine andere Perspektive ein. Auf den vorhergehenden Stufen bleiben Lehren und Lernen getrennt; das Handeln von Schüler und Lehrer ist an verschiedene Rollen gebunden, die ungleichartig und gegeneinander unaustauschbar sind: der Lehrer handelt für den Schüler und dieser umgekehrt für jenen. Über der Praxis der Wissensvermittlung gerät dem Lehrenden die Wissenschaft selbst zum passiven Stoff, den es nur zu übertragen gilt. Indem HUMBOLDT umgekehrt das didaktische Handeln auf einen Begriff von Wissen gründet, der sich selbst als Handeln aufbaut, indem er das Verhältnis von Lehren und Lernen an ein „Drittes“, an die Wissenschaft bindet, verändern die didaktischen Grundbegriffe ihren Stellenwert. Es ist die Ebene der Wissenschaft und eines neuen, der alten Universität unbekannten Verständnisses von *Wissenschaft als Forschung*, auf der sie eine andere Zuordnung erhalten. Mit einer Entschiedenheit, die ihm sonst fremd ist, zieht HUMBOLDT zwischen Schule und Universität den Trennungsstrich. Aus der reinen Idee der Wissenschaft begreift er deren Institution „als die Emancipation vom eigentlichen Lehren (da der Universitätslehrer nur von fern das eigene Lernen leitet)“ (ebd.). An der Universität wird weiterhin gelehrt und gelernt, aber Lehren und Lernen beruhen auf einer Gemeinsamkeit des Handelns, die vom Begriff der Wissenschaft gefordert wird. An die Stelle des früheren Lehrer-Gelehrten tritt der wissenschaftlich Forschende, der Forscher als Lehrer, und an die Stelle des durch bloße Unterrichtung Lernenden, des vormaligen Scholaren, der Studierende, welcher jetzt am Prozeß der Wissensfindung teilnimmt. Der Universitätslehrer ist nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern „dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin“ (1809c, S. 170). Welche Bewandnis hat es mit dieser auffälligen Rollenveränderung? Was zeichnet Wissenschaft als Forschung und einen darauf gebauten Unterricht aus?

Für HUMBOLDT steht der „Forscher“ als eigenständige Figur menschlicher Welterfahrung neben dem *sinnlichen Menschen* (dem Künstler) und dem *Beobachter*. Der Beobachter ist der Erfahrung sammelnde Empiriker, dem der Sprachgebrauch *Lebendigkeit des Sinns* zuschreibt. Davon unterscheidet sich der Künstler, der sich an dem Spiel, der Bewegung, der Mannigfaltigkeit erfreut, welche immer die Beschäftigung der Sinnlichkeit begleiten – er bedarf des *Feuers der Sinne*. Der Forscher hingegen ist der „einsige Untersucher, der sich seinen Weg absichtlich und methodisch vorher vorzeichnet und die Lücken unserer Kenntnis auf eine gewissermaßen systematische Weise ausfüllt“ (1798, S. 254). Mit ihm zieht ein neuer Typus des Gelehrten in die Universität ein – der Repräsentant neuzeitlicher, methodisch verfahrenender Wissenschaft, die als Wissen prinzipiell unabgeschlossen und als Handeln auf das Zusammenwirken mit anderen angewiesen bleibt. „Forschung“ ist der allgemeine Ausdruck für diese Unabgeschlossenheit und jene Handlungsgemeinsamkeit. In ihr löst sich nicht nur die Trennung von Lehren und Lernen, sondern auch die Lebensform der tradierten Wissenschaft, das Verhältnis von Lehrer und Schüler zugunsten dialogischer Einheit auf.

Die Gleichstellung beider Seiten in dem nun einsetzenden Dialog über Erweiterung und Grundlagen der Wissenschaft vollzieht der Berliner Organisationsplan (1810). Hauptgesichtspunkt ist der neue Wissenschaftsbegriff, die Definition der Wissenschaft als Forschung. Sie nötigt zu dem Schnitt zwischen Univeristät und Schule und zu jener veränderten didaktischen Einstellung, die dem Universitätsunterricht nach HUMBOLDT das Gepräge gibt. Es ist die Besonderheit der Universitäten, daß sie „die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt“ (1810, S. 256). Der Lehrer, so wird hier der Grundsatz der Einheit von Forschen, Lehren und Lernen gerechtfertigt, ist nicht mehr für die Schüler, „beide sind für die Wissenschaft da“. Forschung ist die Handlung des Lehrers, das Suchen der Wissenschaft. Sie bedarf der Frage und des Zweifels, jener Übung des Dialogs, die den Lehrer der Wissenschaft an den Schüler verweist, der solches Wissen nicht besitzt und deshalb der Frage und dem Zweifel aufgeschlossen bleibt. Sein Geschäft – die Wissenschaft als Forschung – hängt mit an der Gegenwart der Schüler und „würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen“; er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteilosen nach allen Richtungen mutig hinstrebenden“ (ebd.). Ich habe oben angedeutet, daß HUMBOLDT die Universität keineswegs aus der didaktischen Verantwortung entläßt. Nicht nur Ergebnisse soll sie vermitteln, sondern Methoden; keine Lehren, sondern Untersuchungen; nicht nur Fachwissen, sondern wissenschaftlichen Geist. Forschend lernen und lehrend forschen, – das ist die hohe Kunst, die HUMBOLDT dem Unterricht auf Universitäten abverlangt.

VI. Die Idee der Wissenschaft: HUMBOLDTS ursprüngliche Begründung der Einheit von Forschung und Lehre

Zu den Grundlagen des HUMBOLDTSchen Reform- und Bildungsdenkens gehört eine klare Vorstellung von der *Einheit der Wissenschaft*, die als Leitidee des philosophischen Idealismus die spezifische Gestalt der deutschen Universität bestimmt. Diese Idee – so wird gesagt (SCHELSKY 1971, S. 259) – hat in der instituionsgeschichtlich spezifischen Vorrangstellung der Philosophischen Fakultät vor anderen Fakultäten, insbesondere in der für die deutsche Universität bedeutungsvollen Rolle der Philosophie ihre Realisierung gefunden. Der Grundsatz der Einheit der Wissenschaft – das ist die problematische Leitidee der Bildungsuniversität des 19. Jahrhunderts, ein Erbteil antiker und christlich-mittelalterlicher Wissenschaftstradition, die sich inzwischen – wer wüßte es nicht – geschichtlich überholt hat.

Überprüft man diese Auffassung an HUMBOLDTS Schriften zur Wissenschaftslehre und Wissenschaftsorganisation, dann zeigt sich: Der Grundsatz der Einheit der Wissenschaft wird bei HUMBOLDT weder allein der Philosophie noch einer bestimmten Fakultät in Verwahrung gegeben; er wird vielmehr der Universität im ganzen als *normative Leitidee* aufgegeben. Der Universitätsunterricht, so lautet eine immer wiederkehrende Aussage, soll dazu instand setzen, „die Einheit der Wissenschaft zu begreifen und hervorzubringen“ (1809c, S. 170). Obwohl HUMBOLDT in dieser Formel nicht zufällig das Wort

„Wissenschaft“ im hergebrachten Singular verwendet, obwohl er es also nicht nach heutigem Sprachgebrauch auf die Plurität von „Wissenschaften“ bezieht, meint er etwas, das sich von der *doctrina* und *scientia* der alteuropäischen *Universitas*, aber auch von der *ἐπιστήμη* der antiken Akademie wesentlich unterscheidet (vgl. HEIDEGGER 1957, S. 70, der freilich undifferenziert vom gegenwärtigen „Wissenschaftsbetrieb“ ausgeht). Der Grundbegriff, von dem sein Verständnis abhängt, ist der Begriff „Forschung“, dessen Semantik jetzt einer systematisch wie historisch weitergehenden Prüfung bedarf.

HUMBOLDTS Universitäts- und Bildungsdenken, so hatte ich oben gesagt, erwächst unter den großen Eindrücken seiner Jugend: der Aufklärung, der Französischen Revolution und der neuzeitlichen Emanzipation der Wissenschaften und Künste. Eine Klärung und Verständigung über die dadurch hervorgerufene Situation findet HUMBOLDT in produktiver Aufnahme zweier Bildungsmächte: des klassischen Altertums und der modernen, in KANT gipfelnden Philosophie. Mathematik, Beobachtung und Überlieferung – das sind für den Schüler KANTS die drei Elemente, in denen sich Wissenschaft im neuzeitlichen Sinn, als Konstruktion der Erfahrung, aufbaut. Einer der Ausgangspunkte von HUMBOLDTS Denken ist die Aporie, die sich, der im Physikalismus befangenen Aufklärung verborgen, mit diesem Wissenschaftsbegriff verbindet: „Der menschliche Geist hat die Geseze der Bewegung des Erdballs, und über seinen Wohnsitz hinaus die Stellung und verschiedene Laufbahn der Körper des Sonnensystems entdeckt, zu dem er gehört, und mit Genauigkeit und Zuverlässigkeit weissagt er alle Begebenheiten, die davon abhängen. Wunderbar ist es, dass er, vertraut mit den Revolutionen millionenmeilen entfernter Sphären, ein Fremdling in den Veränderungen ist, die ihn umgeben, auf die er selbst so mächtig wirkt, und deren Rückwirkung er erfährt“ (1791, S. 46). Die Unwissenheit auf diesem Gebiet motiviert HUMBOLDTS Hinwendung zum Studium des Griechischen Altertums und – nach dem Studium der KANTischen Philosophie – seine Wende zur Anthropologie.

Das Altertum ist dem Schüler C. G. HEYNES und F. A. WOLFS ein „Ideal zur Vergleichung“, das der Neuzeit die Antinomie ihrer Kultur veranschaulicht. In ihm haben die Neueren ein Zeitalter vor sich, dem sie an „Fortschritten in allen Fächern der Erkenntnis, an Gründlichkeit und Tiefe des philosophischen Forschungsgeistes, an erfindungsreicher Gewandtheit und Klugheit in allen Geschäften“ überlegen sind, dem sie aber an „Weisheit des Lebens“ weit nachstehen (Das 18. Jh., o.J., S. 402). Es ist der *Widerspruch zwischen technisch-wissenschaftlicher Lebensbewältigung und versagender Lebensweisheit*, der HUMBOLDTS Bildungsdenken bewegt. Über das Studium von KANT und PLATON führt er zur systematischen Erweiterung der Elemente des Wissenschaftsbegriffs. Das moralische Wissen, die Lebensweisheit, die der Wissenschaft mangelt, baut sich in Grenzbegriffen der uns möglichen Erfahrung auf, – im erfahrungsunabhängigen Bereich der reinen Ideen („Normen“), die es handelnd zu realisieren gilt. Aber Ideen sind nicht nur Moralbegriffe; sie sind mehr noch dasjenige, was *allem* menschlichen Handeln, also auch der Wissenschaft, eine begründete Beziehung auf Zwecke gibt. Der Wissenschaftler, dessen Forschen Stückwerk ist, kann sich der Zwecke seines Tuns nur dann bewußt werden, wenn er sich zugleich als Mensch versteht; die Wissenschaft, die immer Stückwerk bleibt, muß sich zur Weisheit hin ergänzen und auf diesem Wege jene Einheit suchen, die das Altertum – vielleicht – besessen hat. KANTS „Kritik der reinen Vernunft“, die HUMBOLDT über diesen entscheidenden Punkt neuzeitlicher Wissenschaft Klarheit verschafft, hatte jene Suche in PLATONISCHER Sprechweise als die tragende „Idee der Wissenschaft“ selbst bestimmt, die in der systematischen Verbindung des erfahrungswissenschaftlichen mit dem moralischen Wissen besteht und, wie es bei KANT heißt, eigentlich

allein dasjenige ausmacht, „was wir im ächten Verstande Philosophie nennen können. Diese bezieht alles auf Weisheit, aber durch den Weg der Wissenschaft, den einzigen, der, wenn er einmal gebahnt ist, niemals verwächst und keine Verirrungen verstattet“ (K. d. r. V., B 878).

Es ist diese von KANT vorgeschriebene Aufgabe einer nicht nur *methodisch*, sondern *praktisch fundierten Einheit der Wissenschaft*, die HUMBOLDT aufgegriffen und mit der Neugründung der Universität institutionell zu lösen versucht hat. Der etwas vage formulierte Grundsatz der Einheit der Wissenschaft gewinnt jedenfalls erst in dem bei KANT nachgewiesenen Problemkontext seine Verbindlichkeit und gedankliche Präzision. Wenn wir hierbei die sprachlichen Grundbegriffe beachten, die für HUMBOLDT leitend sind, so ist es wieder das Prinzip „Forschung“, das aber jetzt zum Bereich der Ideen in Beziehung tritt und damit eine erweiterte Bedeutung erhält. Für HUMBOLDT bezeichnet der Ausdruck „Forschen“ nicht nur das methodische Wissen der Erfahrungswissenschaften (Physik, Geschichte), das sich als prinzipiell unabgeschlossen, weil durch Erfahrung nicht begrenzt weiß; er bezeichnet mehr noch die Eigenart des Lebenswissens, das nur zum Teil geregelten Verfahren (z. B. dem Experiment) zugänglich und immer auf den Schritt über das Erforschte hinaus, auf den Standpunkt der „Idee“ und ihrer Verknüpfung mit Erfahrung, angewiesen ist (Plan, o. J., S. 357f.; zur weiteren Bedeutung von „Forschen“ vgl. Werke, Bd. I, S. 137f., 235, 272, 380, 553, 585 ff.). Dem entspricht das für HUMBOLDT leitende Verständnis jener „reinen Idee der Wissenschaft“, die sich – so viel als immer möglich – im Leben der Universität darstellen soll. Als Forschung ist Wissenschaft auf das Stückwerk der Erfahrung bezogen, das ständig neuer Bearbeitung offensteht. Aber zugleich ist Wissenschaft insofern Forschung, als sie – nach der von KANT formulierten Aufgabe – zur Weisheit unterwegs, als sie der einzig sichere und verlässliche Weg ist, der zur gesuchten Einheit führt.

Auf diesem *Doppelverständnis von Wissenschaft als Forschung* gründet HUMBOLDT ihre innere Organisation. Für wissenschaftliche Institutionen, so wird immer wieder mit Nachdruck versichert, beruhe schlechterdings „alles“ darauf, „das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (1810, S. 257). Unter diesem Gesichtspunkt werden die neuzeitlichen Erfahrungswissenschaften in die Universität eingeholt. Der Grundsatz der Einheit der Wissenschaft fordert ihre Vereinigung, die Neugründung der Universität als eines Gesamtverbandes der Wissenschaften. HUMBOLDTS Erwartung klingt optimistisch: „Wird aber endlich in höheren wissenschaftlichen Anstalten das Princip herrschend: Wissenschaft als solche zu suchen, so braucht nicht mehr für irgend etwas Anderes einzeln gesorgt zu werden. Es fehlt alsdann weder an Einheit noch Vollständigkeit, die eine sucht die andere von selbst und beide setzen sich von selbst, worin das Geheimnis jeder guten wissenschaftlichen Methode besteht, in die richtige Wechselwirkung“ (ebd., S. 259).

Aber HUMBOLDT hat die Wissenschaft nicht einfach in die Universität einholen, er hat sie mit der Idee der unvollendeten und, recht verstanden, nie vollendbaren Wissenschaft konfrontieren und so dem „Inneren“ des Menschen, der Besinnung auf ihre praktischen Fundamente im dialogischen Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden offenhalten wollen. Darin sehe ich die eigentliche Rechtfertigung jener „wissenschaftlichen Bildung“, die HUMBOLDT als Hauptzweck der Universität herausstellt. Durch das Altertumsstudium über die aporetische Bildungssituation der Moderne, durch das Studium der KANTischen

Philosophie über die zentrale Aporie neuzeitlicher Wissenschaft belehrt, schlägt HUMBOLDT die Brücke vom modernen Prinzip der Wissenschaft als Forschung, das als Bedingung seiner Erreichung die Einheit und Vereinigung aller Wissenschaften fordert, zum antiken Prinzip der Wissenschaft als höchster Menschenbildung, das alles reine, um seiner selbst willen gesuchte Wissen in Moralerziehung, in „Charakter und Handeln“ zentriert. Der Abweg der Moderne liegt im Vergessen jener Aufgabe, die ihr gestellt ist; er beginnt mit dem Empirismus bloßen Sammelns und endet im Szientismus ideenloser Wissenschaft, die Forschung nur noch technologisch zu begreifen vermag. „Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen“, so lautet HUMBOLDTS Warnung im Berliner Organisationsplan, „oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurückläßt, und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (1810, S. 257f.). Um den Abweg zu vermeiden, daß Wissenschaft nicht mehr die Bildung moralisch fundierten *Lebenswissens*, sondern allein noch technische *Lebensbewältigung* (die „Anwendung aufs Leben“ [1814]) bezweckt, braucht man nach HUMBOLDT (1810, S. 258) „nur ein dreifaches Streben des Geistes rege und lebendig zu erhalten: einmal Alles aus einem ursprünglichen Princip abzuleiten“ – das ist das Forschungsprinzip der Erfahrungswissenschaften, die z.B. Naturerklärungen (empirische Gesetze) von mechanischen zu dynamischen, organischen und schließlich psychischen Erscheinungen methodisch zu steigern versucht (ebd.) – und „ferner Alles einem Ideal zuzubilden; endlich jenes Princip und dies Ideal in Eine Idee zu verknüpfen“ (ebd.). (Mit dem Ausdruck „Ideal“ bezeichnet HUMBOLDT jene Lebensweisheit, welche die Antike besaß und für die Moderne in einer Theorie der harmonischen Bildung des Menschen entworfen wird. Der Ausdruck „Idee“ bezeichnet die Suche nach vollendeter Wissenschaft, die aus der Verbindung von erfahrungswissenschaftlichem Prinzipienwesen und Lebensideal entsteht und auf ihre Weise alles Wissen im „Forschen“ hält.)

Die formelhaften Sätze deuten noch einmal den Bauplan des Ganzen und das Fundament an, auf dem die Universität als Institution der reinen Wissenschaft beruht. Vom erfahrungswissenschaftlichen Prinzipienwissen über das Ideal der Lebensweisheit zur Idee der gesuchten Wissenschaft – das sind nach HUMBOLDT die drei Schritte wissenschaftlichen Handelns und zugleich die Stadien jener Bildung, die dem ihr Angehörigen auf dem Boden der Moderne die Einheit der Wissenschaft erschließen und als Aufgabe des Lehrens, Lernens und Forschens gegenwärtig halten soll.

Leider hat sich HUMBOLDT in dieser so wichtigen Frage – der eigentlichen Schicksalsfrage der Universität seit dem Übergang zur modernen Welt – einigermaßen knapp, ja dunkel ausgedrückt. Zur Begründung der Suche nach Einheit beruft er sich auf ein Faktum, den intellektuellen Nationalcharakter der Deutschen, und stellt im übrigen fest, daß jenes Einheitsstreben nicht jedermann auferlegt werden kann. Die Idee bedarf der Menschen, die sie in Freiheit realisieren, und nicht des Zwangs von Institutionen, der sie am Ende doch nur korrumpieren würde. Der Philosoph mag es erfreulich finden, wenn der Philosophie zusammen mit der Kunst nachgesagt wird, in ihnen spreche sich die Verbindung von Erfahrung und Idee am „reinsten und abgesondertsten“ aus (ebd., S. 259). Es dürfte ihn aber auch nicht verwundern, daß HUMBOLDT den Einfluß beider auf

die Wissenschaften gering eingeschätzt und von einer Sonderrolle der Philosophie bzw. der nach ihr benannten Fakultät im Grunde nichts erwartet. Denn in der Tat ist die Situation der Wissenschaften und ihr Verhältnis zur Philosophie bis heute so geblieben, wie sie HUMBOLDT mit einer unvergleichlichen Klarsicht und Nüchternheit beschreibt. Das einseitige „Hängen an der Erfahrung“ hat der Wissenschaft so wenig weitergeholfen wie der Hang zu einer „bloß logischen Auflösung der Begriffe“ von seiten der Philosophie. Während alles Wissen aus Erfahrung maß- und grenzenlos bleibt, ist der analytische Weg bald durchlaufen – „er beruht, auf diese Weise vereinzelt, auf nichts, und führt zu keiner neuen Entdeckung. Ein nichtiger Schein von Reichtum versteckt bei diesem Verfahren eine unfruchtbare Armuth, und diese Gattung der Philosophie, die jedem wesenhaften Gegenstände, und am ersten der Sprache, in der sie doch nur zu leben und zu weben scheint, Unrecht thut, kann andren Wissenschaften höchstens noch in ihrer formellen Bearbeitung hilfreiche Hand bieten. In das Leben aber greift sie noch weniger ein, da sie auch nicht einmal dem Gefühle sein volles Recht lässt“ (1814, S. 557f.).

So ist es am Ende keine bestimmte Philosophie, es ist der Philosophie und Wissenschaft bestimmende Geist, auf den sich die Idee gründet. Wenn wir uns fragen, wie lange dieser Geist, den HUMBOLDT einfach den Geist der Wahrheit und der „ächten Wissenschaft“ nennt (ebd., S. 557), in der deutschen Universität lebendig gewesen sei, ob er in uns und unseren Institutionen lebt, geraten wir wohl in Verlegenheit. Geschichtliche Leistung und wissenschaftlicher Rang der Universität des 19. Jahrhunderts sind groß und bleiben unbestritten. Aber nicht minder groß sind Mißverständnisse und Selbsttäuschungen, ist jener immer wiederkehrende Umschlag der Idee in Ideologie, der ihre Geschichte bis heute begleitet. So paradox es scheinen mag: für die deutsche Universität ist nicht die Ursprünglichkeit der Idee, sondern der eher halbherzige Versuch seiner ersten Realisierung leitend geworden. Am Berliner Beispiel, das die Gestalt der deutschen Bildungsuniversität idealistisch-humanistischer Provenienz dauerhaft geprägt und von Anbeginn die Züge einer Hohen Schule der Fakultäten hervorgekehrt hat, ist HUMBOLDTS Versuch zu einer Erneuerung der Universität aus dem Geist der Wissenschaft gescheitert. Dem entworfenen Bauplan folgend, gebe ich dafür in Thesenform drei Gründe an:

(1) Unter Berufung auf HUMBOLDTS Prinzipien von Einsamkeit und Freiheit ist nicht nur die Sozialidee der Universität verkannt, sie ist durch den im geistigen Aufbau der HUMBOLDTischen Hochschule nicht vorgesehenen Einfluß intermediärer Gewalt unterhalb der Fakultäten, die fachwissenschaftlichen Institute, an der Wurzel getroffen und bis heute tiefgreifend geschädigt worden.

(2) Die Verselbständigung und Expansion der Institute und einer institutsgebundenen Forschung hat das Verständnis des Grundsatzes der Einheit von Lehren, Lernen und Forschen erschwert und seine angemessene Realisierung im Universitätsunterricht behindert. Der normative Anspruch des HUMBOLDTischen Grundsatzes ist kaum erkannt, er ist in der Tradition des deutschen Universitäts- und Bildungsdenkens zum Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre verkürzt und einseitig auf das Interesse des Lehrenden zugeschnitten worden.

(3) Durch die Beziehung zwischen Lehre und institutsgebundener Forschung und die von ihr ausgehende Spezialisierung und Differenzierung der Wissenschaften ist der Grundsatz der Einheit der Wissenschaft zur konventionell gültigen Formulierung erstarrt und

fälschlicherweise mit der materialen Einheit eines theoretisch geordneten Allgemeinwissens gleichgesetzt worden, das die Universität als Studium generale vermitteln soll.

VII. Aporien der gegenwärtigen Situation

Hat die Universität noch eine Leitidee? Nein, solange über diese Grundsätze und die mit ihnen verbundenen Zielvorstellungen keinerlei Einverständnis herrscht. Wie weit die Unklarheiten reichen, das zeigt die Sprache der neuen Hochschulgesetze und Hochschulgesetzentwürfe, von denen ich ausgegangen bin. Das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, auf das sich der Gesetzgeber und die Bildungspolitiker der verschiedenen Parteien berufen, ist im Kontext der Reformtendenz so wenig eine Leitidee wie die Zielvorstellung einer „vorwiegend wissenschaftsbezogenen Ausbildung“, wie sie neuerdings der wissenschaftlichen Hochschule zugesprochen wird. Das Hochschulrahmengesetz, das in seiner Definition der Hochschulaufgaben Forschung, Lehre und Studium als Einheit begreift (§ 2), gibt dafür keine Begründung. Ihre institutionalisierte Zuordnung bleibt in der Schwebe. Wie im Fall der Aufgaben- und Zielvorstellungen bedient sich der Gesetzgeber einer sprachlichen Doppelstrategie. Indem er von der „Forschung in der Hochschule“ spricht, anerkennt er die inzwischen vollzogene Ablösung dieses Bereichs von der Handlung des Lehrens und Lernens. Indem er andererseits die Forschung auf die wissenschaftliche Grundlegung und Fortentwicklung von Lehre und Studium bezieht, möchte er am Alten festhalten. Gibt es aus dem Dilemma einen Ausweg?

Es wäre schon einiges gewonnen, wenn jene Begriffe endlich geklärt würden, auf die sich alle Seiten immer wieder berufen. Eine der Voraussetzungen dafür ist die Verabschiedung einer spezifisch deutschen Bildungs- und Universitätsideologie. Damit meine ich nicht den Abschied von einer Formel, wie er erst kürzlich wieder empfohlen worden ist („An der Massenuniversität ist kein Platz mehr für die Einheit von Forschung und Lehre“, so J. WAGNER in „Die Zeit“ vom 10.5.1974). Ich meine die Abkehr von einer Legende – dem falschen Bild jener HUMBOLDTSchen Universität, das nicht zuletzt die Verfechter einer rigorosen Trennung von Forschung und Lehre für die Problematik solcher Hochschulreform blind macht. Die HUMBOLDTSche Hochschule erscheint bei makrohistorischer Betrachtung als ein ephemeres Gebilde, meint der Philosoph H. LÜBBE. Die produktive Wissenschaft hatte bereits einmal (im 17. und 18. Jahrhundert) ihren Ort außerhalb der Universitäten; sie wird auch künftig wieder die Universitäten fliehen und ihnen die Rolle von Lehre und Ausbildung überlassen können. Mir scheint, daß diese Perspektive zu eng ist. Denn es handelt sich ja nicht nur darum, ob die von HUMBOLDT in die Universität hineingeholte Wissenschaft sich jetzt partiell wieder aus ihr zurückziehen soll. In Frage steht, welche Gestalt eine Wissenschaft annähme, die der Lehre entzogen und im Rahmen von Forschungsuniversitäten und ähnlichen Mikroinstitutionen betrieben würde. So wenig sich der Weg neuzeitlicher Wissenschaft in die Technologie des bloßen Forschens und seiner Anwendung im Leben verlieren darf, so wenig sollte die Universität in den durch HUMBOLDT überwundenen Zustand der Verschulung, in die Monologie des bloßen Lehrens und die Monotonie des bloßen Lernens zurückfallen. „Jede menschliche Einrichtung“, so heißt es gelegentlich bei HUMBOLDT, „hat einen Gipfelpunkt, über den es vergeblich seyn würde, sie hinausführen zu wollen, weil einmal in ihm das Ziel wirklich erreicht ist; allein die Idee, welche einer solchen Einrichtung zum Grunde liegt, kann bis

ins Unendliche hin reiner, vollständiger, in mannigfaltigeren Beziehungen mit allen übrigen gedacht und empfunden werden.“

Quellen und Literatur

- BECKER, C. H.: Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig 1920.
- BECKER, C. H.: Vom Wesen der deutschen Universität. Leipzig 1925.
- Bergedorfer Gesprächskreis zu Fragen der industriellen Gesellschaft. Hamburg 1974.
- BESSON, W.: Erwägungen über eine neuzugründende Universität in Deutschland. In: Zur Gestalt der neuen deutschen Universität. Hrsg. v. Gesprächskreis Wissenschaft und Wirtschaft BDI/DIHT/SV in Verbindung mit der Wochenzeitschrift „Christ und Welt“. Essen 1963.
- HEIDEGGER, M.: Die Zeit des Weltbildes. In: M. HEIDEGGER: Holzwege. Frankfurt/M. 1957.
- HEIMPEL, H.: Probleme und Problematik der Hochschulreform. Göttingen 1956.
- HUMBOLDT, W. v.: Werke in 5 Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER und K. GIEL. Darmstadt 1960 ff.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kräfte (1791). In: Werke I, S. 43–55.
- HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: Werke I, S. 56–233.
- HUMBOLDT, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen (1793). In: Werke I, S. 234–240.
- HUMBOLDT, W. v.: Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur (1794). In: Werke I, S. 268–295.
- HUMBOLDT, W. v.: Über Goethes Herrmann und Dorothea (1798). In: Werke II, S. 125–356.
- HUMBOLDT, W. v.: Latium und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum (1806). In: Werke II, S. 25–64.
- HUMBOLDT, W. v.: Antrag auf Errichtung der Universität Berlin (1809 a). In: Werke IV, S. 29–37.
- HUMBOLDT, W. v.: Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens (1809 b). In: Werke IV, S. 187–195.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen (1809 c). In: Werke IV, S. 167–187.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810). In: Werke IV, S. 255–266.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Bedingungen, unter denen Wissenschaft und Kunst in einem Volke gedeihen (1814). In: Werke I, S. 553–561.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau (1824). In: Werke III, S. 82–112.
- HUMBOLDT, W. v.: Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Werke I, S. 337–375.
- HUMBOLDT, W. v.: Das achtzehnte Jahrhundert. In: Werke I, S. 376–505.
- JASPERS, K./ROSSMANN, K.: Die Ideen der Universität. Berlin 1961.
- LENZ, H.: Die Idee der Universität in der heutigen Gesellschaft. In: Die Hochschule im geteilten Deutschland. 1963.
- SCHELSKY, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität. Hamburg 1961; 2., unveränd. Aufl. Düsseldorf 1971.
- SCHWARZ, H. P.: Die Idee der deutschen Universität. In: Zur Gestalt der neuen deutschen Universität. Hrsg. vom Gesprächskreis Wissenschaft und Wirtschaft BDI/DIHT/SV in Verbindung mit der Wochenzeitschrift „Christ und Welt“. Essen 1963.

PESTALOZZI – Plädoyer für die Methode*

GEORG GEISSLER zum 75. Geburtstag am 22. 9. 1977

Zu den besonderen, den Menschen vom Tier unterscheidenden Merkmalen zählt die Fähigkeit, durch die Tradition auch mit Ereignissen und Personen, die schon Geschichte waren, als er selbst in dieses Leben trat, Verbindung zu knüpfen. Diese Fähigkeit, die zugleich das Bewußtsein der eigenen Zeitlichkeit des Menschen einschließt, bedeutet für den Menschen, daß sein in der Gegenwart gegebener Erfahrungs- und Erlebnisraum um die Dimension der Vergangenheit und der Zukunft erweitert wird. Eben diese Fähigkeit hat in der Form geschichtlichen Denkens die Wissenschaft in den letzten beiden Jahrhunderten in revolutionärer Weise zu verändern begonnen. Die Ergänzung empirischer Verfahrensweisen durch die Frage nach der geschichtlichen Entwicklung des beobachteten Phänomens hat sich als wesentlicher Schlüssel zum Verständnis aller geistes- und naturwissenschaftlicher Gegenstandsbereiche erwiesen (vgl. LIEDTKE²1976, S. 48f.).

1. Das Defizit geschichtlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft

Bedenkt man das Faktum und die Funktion der Geschichtlichkeit unserer Welt, bedarf es keiner weiteren Rechtfertigung, des 150. Todestages J. H. PESTALOZZIS zu gedenken. Dennoch ist Anlaß zur Rechtfertigung gegeben, zumal auch die gelegentliche literarische Erinnerung an dieses Datum vermutlich nicht auf der Lebendigkeit von Werk und Person PESTALOZZIS beruhte, sondern eher wohl auf dem Diktat akribischer Kalenderführung. Schon die dem Gedenken von PESTALOZZIS 100. Todestag gewidmeten Arbeiten H. NOHLS (1927 a, b) und TH. LITTS (1927) lassen Zweifel daran erkennen, ob die zahlreichen Gedenkveranstaltungen von 1927 Ausdruck lebendiger Beziehung zu PESTALOZZI oder eher Ausdruck pflichtmäßiger Aktivitäten waren. 1946, zum 200jährigen Geburtstag PESTALOZZIS, stellt H. NOHL bezogen auf 1927 fest: „Wer ein feineres Ohr hatte, spürte damals aber schon, daß das Riesengeläut jener Wochen ohne Wirkung war, weil der Dämon der Zeit taub für die Erinnerung blieb und andere Wege gehen wollte“ (1946, S. 193). Und wenn TH. LITT seine Gedenkbeiträge von 1927 und 1946 schließlich unter dem Titel „Der lebendige PESTALOZZI“ (1952) zusammenfaßte, so war dieser Titel eher Beschwörung als Feststellung.

Daß der diesjährige Gedenktag – sieht man von den zahlreichen Veranstaltungen in der DDR ab – in unserem Land ohne nennenswertes publizistisches Echo bleibt und weder Wissenschaft noch Praxis noch Bildungspolitik zu bewegen vermag, wäre nicht weiter bemerkenswert. Denn der Gang der Geschichte hebt zwar die Wirkung einzelner

* Erweiterung eines Vortrages, der im Pädagogischen Institut der Stadt Nürnberg aus Anlaß des 150. Todestages PESTALOZZIS am 17.2.1977 gehalten worden ist.

Personen und Ereignisse nicht auf, verflucht sie aber mit von jüngeren Ereignissen und Personen ausgehenden Wirkungsketten und relativiert und verdeckt die älteren zunehmend. Es ist nicht nur PESTALOZZI, den wir zu beachten oder dem wir zu danken hätten. Insoweit wäre das gegenwärtige Desinteresse an PESTALOZZI tatsächlich nicht weiter bemerkenswert, wenn dieses Desinteresse nicht symptomatisch wäre für das generelle – zum Teil sich noch ständig vergrößernde – Defizit an geschichtlichem Denken in den gegenwärtigen Sozialwissenschaften, speziell in der Erziehungswissenschaft. Dieses Defizit bezieht sich gar nicht so sehr auf einen Mangel philologisch exakter Aufarbeitung klassischer pädagogischer Texte, obgleich die philologische Aufarbeitung von Texten und gegenständlichen Quellen die Voraussetzung jedes geschichtlichen Denkens ist. Die philologische Aufarbeitung ist aber noch nicht geschichtliches Denken, kann sogar geschichtliches Denken zu pedantischem Archivieren degenerieren lassen. Das Defizit bezieht sich vielmehr auf eine fehlende Sensibilität für geschichtliche Zusammenhänge. Dieses Defizit verhindert nicht nur, daß man sich seiner eigenen Geschichtlichkeit und damit seiner Vorläufigkeit bewußt wird, es verhindert nicht nur die Aufdeckung eigener geschichtlicher Abhängigkeiten und Schuldigkeiten, sondern es verschließt überhaupt die Möglichkeit, Mensch und Gesellschaft in angemessener Weise zu verstehen und zu steuern. Das Faktum der Geschichtlichkeit sämtlicher vom Menschen zu beobachtender Phänomene schließt es aus, daß irgendeine Theorie oder irgendeine wissenschaftliche Methode, die diese Geschichtlichkeit nicht berücksichtigt, naturwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlichen Gegenständen gerecht werden könnte. Eben deshalb ist auch für den Pädagogen die Beschäftigung mit der Geschichte nicht Liebhaberei, sondern Notwendigkeit. Aus demselben Grund ist das Gedenken an PESTALOZZI nicht bloß ein Akt der Dankbarkeit, sondern ein Tun, das auch in unserem Interesse liegt.

2. Zur Wirkungsgeschichte PESTALLOZZIS: Schulreform im 19. Jahrhundert

Während wir glauben, uns rechtfertigen zu müssen, den 150. Todestag PESTALOZZIS zum Gegenstand einer gesonderten Betrachtung zu machen, ist PESTALOZZI 100. Geburtstag 1845/46 von der Lehrerschaft mit einer uns kaum verständlichen Begeisterung gefeiert¹ und unter der Führung ADOLF DIESTERWEGS (vgl. DIESTERWEG 1845) – literarisch unterstützt durch den Nürnberger WILHELM BERNHARD MÖNNICH (vgl. MÖNNICH 1845) – zum Ausgangspunkt nachhaltiger pädagogischer Erneuerungen gemacht worden, die durch die Ereignisse nach 1848 zwar verzögert, aber nicht auf Dauer unterdrückt werden konnten.

1 Vgl. DIESTERWEG (1845, S. 51): An der Berliner PESTALOZZI-Feier hatten am 12.1.1845 400 Gäste teilgenommen. „Die Feier begann nach einem Bewillkommungsgruß mit einem religiösen Gesang, der, wie alle übrigen, von Lehrern gedichtet war. Hierauf schilderte Professor KALLISCH aus eigener Anschauung PESTALOZZIS Charakter. Dann stellte der Seminardirektor DIESTERWEG PESTALOZZIS Bildungsprinzip dar. Nachher vereinigte man sich zu einem gemeinschaftlichen Mahle. Alle Anwesenden versicherten, nie ein Fest gefeiert zu haben, auf dem eine solche Begeisterung geherrscht habe. – PESTALOZZI ist ein Mann, nicht der Vergangenheit, sondern der Gegenwart und Zukunft. Die Fragen der Civilisation und Cultur, die Sorge für die unteren Klassen usw., welche jetzt die Welt bewegen, hat Er behandelt und erwogen, und was man in diesen Angelegenheiten oder in Sachen der Erziehung und Bildung vorkehren mag, auf Ihn wird man zurückkommen.“

Die Bedeutung PESTALOZZIS wurde in folgenden Punkten gesehen:

(1) Seinem pädagogischen Engagement für die Volksschichten, die ohne eigenes Verschulden hinter ihren Entwicklungsmöglichkeiten zurückgeblieben sind², seien der großartige – in Europa und Amerika gerühmte – Ausbau und die Erneuerung des deutschen Volksschulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu verdanken³.

(2) Die Erweiterung des Lehrplans der Volksschulen führt über die bloße Vermittlung der elementaren Kulturtechniken hinaus⁴. Jede willkürliche Beschränkung der Unterrichtsinhalte widerspricht nach PESTALOZZI dem Zweck der Schulen. „Der Zweck der Schulen fand in der Beschränkung der Ideen des Unterrichts selber sein Grab“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 17 A, S. 105). Das von A. DIESTERWEG in den Kanon der obersten Bildungsziele aufgenommene Postulat der ‚Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne‘ ist in Anlehnung an die Sprache des deutschen Idealismus PESTALOZZIS Forderung nach der allseitigen Bildung jedes Menschen.

(3) HEINRICH HEPPE verweist in seiner „*Geschichte des deutschen Volksschulwesens*“ (1858) darauf, daß PESTALOZZIS großer Einfluß auf das Schulwesen auch darin bestand, „den Schulmännern Veranlassung gegeben“ zu haben, „das Ganze ihrer Aufgabe von einem durchaus neuen Gesichtspunkt aus sorgfältig ins Auge zu fassen und sich dem pädagogischen Berufe mit neuer Freudigkeit und Begeisterung hinzugeben“ (Bd. I, S. 271). Nach DIESTERWEGS Worten ist unter dem Einfluß PESTALOZZIS die „Schule aus einem finstern Kerker und Zwinger eine Menschenbildungsanstalt“ (1845, S. 12) geworden. Entsprechend sind „die alten Schulmeister ... Lehrer geworden“ (S. 13). Das sich entwickelnde neue Selbstverständnis des Lehrers fixiert sich geradezu auf PESTALOZZI als nachahmenswertes Idealbild des Lehrers. Die zahlreich entstehenden Lehrerfortbildungsvereine (vgl. DIESTERWEG 1845, S. 10; ALT 1971, S. 347) und die späteren Lehrerverbände belegen diese Bindung. Sie sehen sich allesamt in der Tradition und unter dem Patronat PESTALOZZIS.

(4) PESTALOZZIS wesentlichstes Verdienst wird aber in der Verbesserung der Erziehungs- und Unterrichtsmethodik gesehen. Gerade in dieser Beziehung wird PESTALOZZI als Anfang einer neuen Epoche gefeiert: „Mit seinem Leben und Wirken beginnt eine neue Epoche für das Erziehen und Lehren; er hat das schlechte Alte durch Besseres verdrängt; mit ihm hat die Nacht in den Schulen einem freundlichen Morgen Platz gemacht“

2 DIESTERWEG 1845, S. 30: „Sein Bestreben ging dahin, die Zustände der Welt, besonders die der unteren arbeitenden Klassen, zu verbessern.“

3 Durch PESTALOZZIS unmittelbaren Einfluß wurde „die preußisch-pestalozzische Volksschule geschaffen. Dieselbe teilt den Ruhm der deutschen Volksschule überhaupt ... Wer in Frankreich, England, Italien, Spanien, Rußland, Polen, Norwegen und Schweden, Holland, Dänemark, Amerika usw. ausgezeichnete Schulen sehen will, reiset nach Deutschland. Was die Volksschule betrifft, sie hat diesen Ruf PESTALOZZI zu verdanken“ (A. DIESTERWEG 1845, S. 26; vgl. HEPPE 1858, Bd. I, S. 267, 271).

4 Es sei gar nicht mehr nötig, zu reden „von dem Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen aus der Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, populären Astronomie, Physik usw., von denen man meint, daß sie heut zu Tage keinem Menschen, der nur auf einen Anfang von Bildung Anspruch macht, fehlen dürfen, und durch die allein man die Wunder der Gegenwart zu begreifen und herangewachsen in das Räderwerk des lebendigen Lebens einzugreifen befähigt wird!“ (DIESTERWEG 1845, S. 12).

(DIESTERWEG 1845, S. 5)⁵. Dieses in zahlreichen Publikationen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts geäußerte Gefühl eines pädagogischen Neubeginns (vgl. HEPPE 1858, Bd. I, S. 264) ist Beleg dafür, daß PESTALOZZIS Bemühungen um eine bessere Erziehungs- und Unterrichtsmethodik tatsächlich etwas bewirkt hat, das von Lehrern und Schülern als außerordentlich positiv empfunden wurde. DIESTERWEG glaubt – allerdings wohl nicht ohne politisches Interesse – feststellen zu dürfen: „Wo die Kinder sonst nur mit Qual weilten, da sind sie jetzt am liebsten“ (1845, S. 12), nämlich in der Schule, und: „... aus einem alten Schulmeister, dem Gegenstande oft des Spottes der Erwachsenen wie der Jugend, ist ein Mann“ geworden, „der Achtung genießt und ihrer würdig ist“ (ebd., S. 9).

Im deutschsprachigen Raum hat sich ohne Zweifel Preußen am stärksten darum bemüht, PESTALOZZIS Methoden in die Schulen einzuführen. FRIEDRICH WILHELM III. hat – unter dem Einfluß FICHTEs – den Pestalozzianer CARL AUGUST ZELLER 1809 aus Württemberg nach Königsberg berufen und über VON ALTENSTEIN, NICOLOVIUS und SÜVERN dafür Sorge getragen, daß zahlreiche preußische Lehrer sich in PESTALOZZIS Institut zu Iferten mit der neuen Lehrart vertraut machten (vgl. W. B. MÖNNICH 1845, S. 24 ff.).

Der Versuch, die PESTALOZZISCHE Methode in die Schulen einzuführen, war aber keineswegs auf Preußen beschränkt, wenngleich die Aufnahme der Methode in den verschiedenen deutschen Ländern durchaus unterschiedlich war. Bevor CARL AUGUST ZELLER 1809 das ostpreußische Schulwesen im Sinne PESTALOZZISCHER Methode reformieren sollte, hat er auf Veranlassung des württembergischen Staatsministeriums 1808–1809 als Schulinspektor in Heilbronn einen pädagogischen Kursus für Schulamtskandidaten durchgeführt (HEPPE, Bd. II, S. 165). Der Minister KARL AUGUST VON WANGENHEIM setzte sich u. a. mit dem Tübinger Philologen MICHAELIS auch nach ZELLERS Weggang für PESTALOZZI ein (*Sämtliche Briefe*, Bd. VII, S. 429; Bd. VIII, S. 392). Das Wohlwollen, mit dem PESTALOZZI in Württemberg aufgenommen wurde, schlug hier aber alsbald schon in schroffe Ablehnung um. In einer königlichen Resolution von 1812 wird die PESTALOZZISCHE Methode, „welche wir nun ein für allemal in öffentlichen Instituten nicht eingeführt wissen wollen“ (zitiert nach HEPPE, Bd. II, S. 166), offensichtlich auch aus politischen Gründen – PESTALOZZI wurde des Republikanismus verdächtigt – scharf abgelehnt. In Bayern war dagegen die Aufnahme freundlicher und dauerhafter. Bayern hat am 11. 6. 1809 durch das „Allgemeine Regulativ für die Ordnung der Schullehrerseminarien und die Bildung der Volksschullehrer“ PESTALOZZIS Methode in die Seminare und Volksschulen eingeführt (HEPPE 1858, Bd. IV, S. 56), nachdem PESTALOZZI schon am 1. 8. 1808 zum ordentlichen Mitglied der MÜNCHENER AKADEMIE ernannt worden war (GUTHMANN 1961, S. 19). In Nürnberg wurde 1811 eine dreiklassige Musterschule eingerichtet, in der die Lehrer des Nürnberger Umlandes die neue Methode erlernen sollten (vgl. HEPPE 1858, Bd. IV, S. 176). Die Funktionen der Musterschule übernahm 1814 das neugegründete Nürnberger Schullehrerseminar (ebd., S. 177). Der bayerische Lehrplan von 1804/1811 läßt vielfach erkennen, mit welchem Eifer sich die Behörden der neuen Methode zuwandten und welche durchgreifenden Veränderungen des gesamten Volksschulwesens man nicht lediglich erhoffte, sondern mit Bestimmtheit erwartete bzw. in Einzelfällen schon vollzogen sah.

5 Vgl. HEPPE 1858, Bd. I, S. 265: „Aber dennoch war dessen [PESTALOZZIS] Wirken das Anbrechen eines neuen Morgenroths für das gesamte Erziehungswesen.“

3. Der Methodiker PESTALOZZI

Es gehört zu den besonderen, uns leicht überfordernden Eigenschaften des Geschichtsprozesses, daß aus der Sicht der Gegenwart zurückliegende, selbst revolutionäre Entwicklungsphasen immer auch als in gewissem Sinne überholt, antiquiert oder doch mit gewissen Mängeln behaftet erscheinen. Dies gilt sicher auch für die zeitbedingte spezielle Ausprägung der Methodik PESTALOZZIS. Aber die notwendig zeitbedingte Vorläufigkeit eines Entwurfs sollte niemals Anlaß sein, das Verdienst des jeweiligen Autors zu verkennen, zumal wenn das Modell Grundzüge enthält, die unabhängig von der konkreten Situation Geltung haben.

Die Neuentdeckung PESTALOZZIS anthropologischer, politischer und sozialpädagogischer Schriften in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts birgt in der Tat die Gefahr, den PESTALOZZI, der sein wesentlichstes Verdienst in der Entwicklung einer neuen Methodik gesehen hat und der vornehmlich als Methodiker das europäische Schulwesen verändert hat, zu vergessen und zu verkennen. TH. LITT (1946, S. 63) urteilt über PESTALOZZIS eigene hohe Einschätzung seiner methodischen Bemühungen: „Es ist ihm in der Bewertung dieses Teils seiner Lebensarbeit so gegangen wie manchem Großen vor und nach ihm: er hat sein wesentlichstes Verdienst gerade in dem gesucht, worin die Späteren unmöglich seine Stärke sehen können“. Es kann nicht darum gehen, PESTALOZZIS anthropologische und gesellschaftspolitische Arbeiten minder zu bewerten. Seine methodischen Überlegungen vollzogen sich immer in einem anthropologischen und gesellschaftspolitischen Bezugsrahmen. Aber bewegt hat er die Schule und das Erziehungswesen, und er ist deswegen der PESTALOZZI der Lehrer geworden, weil er in seinen anthropologischen und gesellschaftspolitischen Analysen die zentrale Bedeutung der Methodik für die Entwicklung von Individuum und Gesellschaft erkannt hat.

Es ist bekannt, warum sich PESTALOZZI mit dem Problem der Erziehungs- und Unterrichtsmethodik befaßt hat. Das soziale Elend der Landbevölkerung und der Tagelöhnerschaft beruhte nach PESTALOZZIS Meinung wesentlich auch auf Mängel des Erziehungs- und Schulwesens. Da er kurzfristig nicht mit einer staatlichen Abhilfe dieses Zustandes rechnete (vgl. *Sämtliche Werke*, Bd. 26, S. 295), wollte er „die Menschen durch seine Methode dahin ... bringen, sich selbst helfen zu können“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 13, S. 235; Bd. 28, S. 41). Um dieses zu erreichen, plante er, „den Mechanismus des Lehrens und Lernens zu vereinfachen“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 13, S. 208, 235). D. h. „... einfache und für jedermann verständliche Unterrichtsmittel für das Volk zu finden und zu suchen“ (ebd., S. 453). Das wichtigste Prinzip dieser Methode war der Anschauungsgrundsatz (vgl. *Sämtliche Werke*, Bd. 27, S. 319), der zwar mindestens schon seit COMENIUS in die methodische Diskussion eingebracht war, aber gleichwohl noch nicht durchgängig den Schulbetrieb bestimmte. Es ist nicht meine Absicht, die konkrete Ausgestaltung der PESTALOZZISchen Methodik, wie sie in Iferten praktiziert wurde, zu verteidigen. PESTALOZZI war sich der Vorläufigkeit seiner methodischen Versuche durchaus bewußt. Im Jahr vor seinem Tode schreibt er: „Das Verdienst meines Lebens besteht wahrlich mehr in dem ununterbrochenen und unaufhaltsamen Jagen nach meinem Ziele als in der wirklichen Näherung zu demselben“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 28, S. 21). Aber es bleibt doch die Frage, warum PESTALOZZI gerade in der Methodik bzw. in der Verbesserung der Methodik eine Möglichkeit zur Verbesserung der Situation seiner Gesellschaft gesehen hat. Diese Frage zu beantworten, macht es erforderlich, sich die Bedeutung und die Funktion von Methodik bewußt zu machen. PESTALOZZI hat zu diesem Fragenkreis nicht

systematisch Stellung genommen. Aber einige beiläufige Randbemerkungen zu einer gegen PESTALOZZI gerichteten Streitschrift des Direktors des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin, BERNHARD MORITZ SNETHLAGE (1804), lassen – wie unten gezeigt wird – erkennen, daß PESTALOZZI sich der anthropologischen und gesellschaftsstrukturierenden Funktionen der Methodik, insbesondere der Unterrichtsmethodik, bewußt war.

4. Zur anthropologischen und gesellschaftlichen Funktion von Methode

Wenn wir bei einer Analyse der kulturellen Evolution, der technischen und kulturellen Entwicklung, nach den Faktoren fragen, mit deren Hilfe der Mensch Gesellschaft und Umwelt wesentlich umgestaltet hat, wird zu Recht darauf verwiesen, daß diese Umgestaltung vornehmlich auf der beständigen Wissensakkumulation beruht. Diese Wissensakkumulation beschleunigte die kulturellen und zivilisatorischen Entwicklungen, zwang die Gesellschaft zur Arbeitsteiligkeit, ließ die Gesellschaft zu einer Lerngesellschaft werden, machte den Menschen – soweit er steuernd sein zukünftiges Schicksal in die Hand zu nehmen vermag – vom Objekt einer Entwicklung zum Subjekt und teilte die Gesellschaft in Besitzende und Nichtbesitzende, in Gebildete und Ungebildete (vgl. DARLINGTON 1971, S. 116; LIEDTKE 1972). Weitgehend unberücksichtigt blieb in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit auch die Entwicklung von Methoden einer besseren Tradierung des angesammelten Wissens strukturierend auf die Gesellschaft eingewirkt hat.

Es war behauptet, PESTALOZZI sei sich der anthropologischen und der gesellschaftsstrukturierenden Wirkung von Methode bewußt gewesen (vgl. oben Kap. 3). In den genannten – bis 1973 ungedruckten – Marginalien setzt PESTALOZZI sich mit SNETHLAGE auseinander, der in Preußen zum Wortführer der PESTALOZZI-Gegner geworden war und auch einigen Einfluß auf FRIEDRICH WILHELM III. gewonnen hatte (vgl. MICHAEL/SCHIEPP 1973, S. 260). SNETHLAGE argumentiert, PESTALOZZIS Methode sei zu intellektuell, um zur sittlichen Vervollkommenung der Menschheit beitragen zu können, die Akzentuierung einer standesunabhängigen Allgemeinbildung gefährde die bürgerliche Ordnung, außerdem sei die Methode, die ja primär nicht für die Schule, sondern für die Hand der Mutter gedacht war, kaum realisierbar (vgl. *Sämtliche Werke*, Bd. 17 A, S. 99, 302). Unter den zum Teil stichwortartigen Notizen, die PESTALOZZI durchaus unsystematisch zu einzelnen Passagen der SNETHLAGESchen Schrift für seine Verteidigung gesammelt hat, merkt er sinngemäß an, daß er sich um die Verbesserung der Methodik deswegen bemüht habe, weil er u. a. folgende Sätze für richtig gehalten hat⁶:

(1) „Auch ist gar nicht zu verkennen, daß intellektuelle Bildung sehr gewonnen hat und in unseren Zeiten viel allgemeiner ist als vor fünfzig und vor mehreren Jahren. Der Aberglaube, dieses schreckliche Ungeheuer, das so viel Elend unter die Menschen ... brachte, ist in seinen verborgensten Winkeln angegriffen und hat nicht nur seine tyrannische Herrschaft völlig verloren, sondern darf sich noch kaum ohne Gefahr der Verachtung in den entlegensten Hütten zeigen“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 17, S. 102).

6 *Sämtliche Werke*, Bd. 17 A, S. 103: „Die Überzeugung von der Wahrheit dieser Sätze machte mich solidere Maaßregeln in der Menschennatur suchen.“ Der Kontext macht sicher, daß es sich um die Verbesserung der Erziehungs- und Unterrichtsmethoden handelt.

(2) „Gemeinnützige Kenntnisse verbreiten sich ... fast unter alle Stände und sind nicht mehr das ausschließliche Eigenthum einiger wenigen. Überlegen, Nachdenken, Industrie sind die wohlthätigen Folgen derselben und zeigen schon bey (allen) Classen von Menschen ihren wichtigen Einfluß auf alle Gewerbe. Mann betrachte nur unsere Städte, Dörfer ..., vergleiche sie mit dem Zustand derselben vor hundert Jahren, und man wird erstaunen, wie schnell in Vergleichung mit den vorigen Jahrhunderten sich alles verändert, verschönert und vervollkommnet hat“ (ebd.).

(3) „... es ist unverkennbar, daß die intellektuelle Bildung in Vergleichung mit den früheren Zeiten, wo gewissermaßen eine Stagnation aller geistigen Kräfte statthatte, in dem verfloßenen Jahrhundert ... ungemein schnelle Fortschritte gemacht ... hat“ (ebd.).

(4) „An dieser höheren Ausbildung der intellektuellen Anlagen und ihrer allgemeinen Verbreitung haben die Schulen unstreitig einen wesentlichen Antheil, indem sie (nicht) nur zweckmäßige Lehrmethoden zur Bildung des Verstandes einführten, sondern auch viele gemeinnützige Lehrgegenstände, die ihm mehr Ausdehnung und eine gewisse Schwungkraft gaben, mit in ihren Unterricht aufnahmen“ (ebd.).

Schon auf Grund dieser von PESTALOZZI nicht weiter ausgewerteten Gedankensammlung kann man davon ausgehen, daß PESTALOZZI folgende anthropologische und gesellschaftsstrukturierende Wirkungen von Methode gesehen hat:

(1) Die Methode bewirkt eine bessere Verbreitung des kumulierten Wissens in der Gesellschaft; damit zugleich die bessere Verbreitung der Vorteile, die mit dem Besitz von Wissen in der Regel verbunden sind: bessere wirtschaftliche Absicherung des Individuums und der Gesellschaft, größere Selbständigkeit durch eine vom Informationsstand bestimmte größere Urteilsfähigkeit (vgl. Unabhängigkeit von Aberglauben).

(2) Unmittelbar damit hängt zusammen: Die Methode kann dazu beitragen, die soziale Schichtung, soweit sie auf einer unangemessenen Kanalisierung des Traditionsstromes beruht, abzubauen. Zu diesem Abbau gesellschaftlicher Schranken trägt die Methode zunächst durch die bessere Verbreitung der Informationen bei, weil nämlich durch die Verbreitung Unterschiede im Informationsstand ausgeglichen werden. Sofern das Wissen, das verbreitet wird, ein funktionales Wissen ist, ist damit zugleich immer auch die Tendenz verbunden, Grenzen zu überspringen. Wenn in der ausgehenden Aufklärungszeit im Wochenstundenplan einzelner Schulen selbständige Stundeneinheiten für „Übungen im eigenen Nachdenken“ vorgesehen waren (vgl. ALT 1971, S. 133) – EBERHARD VON ROCHOW fordert in ähnlichem Zusammenhang das Erlernen des Denkens nach Ursache und Wirkung (vgl. HEPPE 1858, Bd. I, S. 131) –, dann leuchtet ein, daß solche Fähigkeiten längerfristig eine Gesellschaft in Bewegung bringen mußten.

(3) Die Methode wirkt beschleunigend auf die technische und kulturelle Entwicklung. Die Beschleunigung der Entwicklung liegt zwar unmittelbar in der zunehmenden Wissenskumulation. Das Tempo der Kumulation hängt aber davon ab, inwieweit durch geeignete Methoden das Wissen weitergegeben werden kann. Wenn man von den Nachteilen absieht, die dem Menschen gerade durch die Entwicklungsbeschleunigung erwachsen können, läßt sich der beschleunigende Effekt von Methode leicht im Bereich der elementaren Kulturtechniken illustrieren.

Bei der in der griechischen Antike praktizierten Buchstabiermethode wurde für den Leselehrgang – so erfahren wir von PLATO (vgl. MARROU 1957, S. 232), und zwar allein für den Leselehrgang, also ohne Schreiblehrgang – vier Jahre als nicht zu viel angesehen. Es gibt zahlreiche Hinweise dafür, daß der Zeitraum von vier Jahren eher über- als

unterschritten wurde (vgl. MARROU ebd.). Ähnliche Feststellungen trifft A. DIESTERWEG für die ebenfalls nach der Buchstabiermethode verfahrenende Schule im deutschsprachigen Raum vor PESTALOZZI: „Gewöhnlich vergingen Jahre, ehe es [das Kind] einige Fertigkeit in dieser Kunst [im Lesen] erlangt hatte; viele lernten sie in vier und mehr Jahren nicht“ (1845, S. 7). Für die nach der Lautiermethode verfahrenende Schule seiner Zeit gibt DIESTERWEG als Erfahrungswert für die Dauer des Leselehrgangs zwei Jahre an (ebd., S. 11).

Dieser durch Methodenverbesserung erzielte Beschleunigungseffekt hat zahlreiche Folgen für die Wissenschaft und für die Methodik selbst. Die schnellere methodische Vermittlung wissenschaftlicher Ergebnisse läßt eben diese Ergebnisse, die zunächst noch den höchsten Entwicklungsstand der Wissenschaft repräsentierten, zunehmend zu einer Propädeutik der Wissenschaft werden. Kenntnis der Buchstaben, Inbegriff des Wissens im 3. vorchristlichen Jahrtausend Sumers und Ägyptens ist schon seit 4000 Jahren zu einer elementaren Kulturtechnik abgestuft. Naturwissenschaftliche Themenbereiche, wie sie etwa im 18. Jahrhundert an den Universitäten erforscht und gelehrt wurden, sind längst zur Wissenschaftspropädeutik in den Lehrplänen der Gymnasien bzw. der Hauptschulen geworden (vgl. RECKTENWALD 1966, S. 104)⁷.

Die sich durch diese Methodenverbesserung abzeichnende Auffüllung oder Überladung der Lehrpläne (vgl. MARROU 1957, S. 236) hat eine spezifische Konsequenz für die Methode selbst. Denn je umfangreicher das Wissen ist, das die jeweils nachwachsende Generation übernehmen muß, um so geringer wird die Chance, dieses Wissen durch Eigenerfahrung überprüfen und damit nachvollziehen zu können. PESTALOZZIS methodisches Postulat der Anschaulichkeit und des allmählichen Fortschreitens vom räumlich und emotional Nahen zum Fernen⁸ ist der großartige Versuch, das notwendig zu Fremderfahrung verblassende Traditionsgut wenigstens in gewissem Umfang als Eigenerfahrung zugänglich zu machen.

(4) Eine weitere Wirkung von Methode besteht darin, daß die Lernprozesse erleichtert und die pädagogische Atmosphäre humaner werden. Wenn es pädagogischer Motivation entspricht, das Maß an Unlusterlebnissen, das der Schüler auf Grund mangelnder Fähigkeiten oder fehlender Motivation in den ihnen zugemuteten Lernprozessen erfährt, möglichst zu mindern, dann ist auch dies nur über eine Methodenverbesserung zu erreichen.

Die Geschichte der Schule ist bis in die Neuzeit vielfach ein Beispiel dafür, wie unzureichende Methodik durch harte Disziplinarmaßnahmen kompensiert wurde. Dies darf der alten Schule keineswegs als bewußter Akt der Inhumanität ausgelegt werden. Die griechische und zum Teil auch die römische Antike verachtete offenbar zeitweilig methodische Kunstgriffe geradezu als des Menschen und seines Erkenntnisvermögens unwürdig (vgl. MARROU 1957, S. 221). Ebenso konnten auch in der christlichen Schule

⁷ PESTALOZZI sah eine Wirkung der Methode darin, daß Wissenschaft popularisiert wurde (*Sämtliche Werke*, Bd. 13, S. 209).

⁸ Vgl. *Sämtliche Werke*, Bd. 13, S. 190: „Ich lernte bei ihnen [den Kindern in Stans] das Naturverhältnis kennen, in welchem Realkenntnisse gegen Buchstabenkenntnisse stehen müssen; ich lernte bei ihnen, was die einseitige Buchstabenkenntnis und das ohne einen Hintergrund gelassene Vertrauen auf Worte, die nur Schall und Laut sind, der wirklichen Kraft der Anschauung und dem festen Bewußtsein der uns umschwebenden Gegenstände für einen Nachteil gewähren könne.“

selbst harte Disziplinarmaßnahmen einen für den Gläubigen verständlichen Sinn (Sühne u. ä.) erhalten. Gleichwohl ist über die Schule kaum jemals negativer geurteilt worden als durch AUGUSTIN VON HIPPO (354–430). Er sagt bezogen auf die Erfahrungen, die er mit der Schule gemacht hat: „Wer würde denn nicht mit Entsetzen zurückweichen und lieber den Tod wählen, wenn man ihm die Wahl ließe zwischen Sterben und wieder Kind werden“ (*Civitas Dei*, XXI, 14).

PESTALOZZI hat sich um Methodik bemüht, damit die Kinder nicht einmal spüren, daß sie etwas lernen müssen“ (*Sämtliche Werke*, Bd. 27, S. 322). Der humanisierende Effekt verbesserter Methode liegt überdies auch darin, daß sie es ermöglicht, die Grenze der Bildungsfähigkeit zu verschieben und den, der wegen konstitutioneller Mängel das tradierte Bildungsgut nicht aufzunehmen in der Lage war, in gewissem Umfang doch bildungsfähig zu machen⁹.

5. Die gesellschaftliche Dominanz von Wissen und Methode

PESTALOZZIS Engagement für die Methodik und seine Deutung ihrer Funktion haben Konsequenzen für das Selbstverständnis des Lehrers. Die Wissenskumulation hat zu Beginn der ersten Hochkulturen den Beruf des Lehrers erforderlich gemacht. Der Schreiber Ägyptens und Sumers ist Lehrer geworden (vgl. DARLINGTON 1971, S. 118, 145), zugleich Spezialist für Unterrichtsmethodik. Seither hat sich in der Hand des Lehrers Methode verbessert. Mit der Methode verfügt er über ein Mittel, das tiefgreifend die Gesellschaft umstrukturiert hat und umstrukturieren kann. Der Rang dieses Mittels ist im mesopotamischen Mythos illustriert: Nabu, der Gott der Schrift, der Schreiber und somit auch der Lehrer, siegt über seinen Vater Marduk, den Gott der Vegetation. Wissen und Methode siegen über die Natur, die Wissen und Methode hervorgebracht hat.

Sicher gibt es Gründe, dieses Bild zu relativieren: Der Sieg über die Natur ist keineswegs absolut, wahrscheinlich sogar nur ein scheinbarer Sieg. Selbst ökonomische und politische Macht ist unmittelbarer als die Macht der Methode, die in der aktuellen Tagesauseinandersetzung leicht unterliegt. Langfristig aber haben Wissen und Methode gegen Politik und Ökonomie noch keine Schlacht verloren. Diese Aussage kann natürlich nur eine deskriptive geschichtliche Feststellung sein. Die geschichtliche Dominanz von Wissen und Methode ist allerdings nicht erstaunlich. Sie liegt biologisch darin, daß Wissen und Methode die wichtigsten Merkmale von Traditionsbildung sind. Die gesteigerte Fähigkeit zur Traditionsbildung ist aber das Hauptanpassungsmittel des Menschen. Auf Grund dieser Traditionsbildung (Wissenskumulation) konnte ökonomische und politische Macht überhaupt erst entstehen. Ohne diese Basis bzw. bei einem gegen die längerfristigen Interessen der Gesamtgesellschaft (wie Erhaltung des Lebens von Individuum und Gesellschaft, Verbesserung der Lebensbedingungen) gerichteten Einsatz dieser Mittel würde sie unmittelbar in sich zusammenbrechen. Wenn politische und ökonomische Macht sich nicht selbst zugrunde richten möchte, muß sie sich längerfristig immer wieder den Gesetzen der Traditionsbildung anpassen (vgl. LIEDTKE² 1976, S. 251 ff.). Insoweit

⁹ Vgl. Entwicklung der Sonderpädagogik und der Sonderschulen im 18. und 19. Jahrhundert (vgl. MÖCKEL 1973).

trifft das Wort Lord BROUGHAMS (1778–1868): „Das Alphabet des Schullehrers ist mächtiger als das Bajonett des Soldaten.“

Wenn dieses zutrifft – und es trifft zu –, dann ist das Methodenproblem kein untergeordnetes wissenschaftliches Problem und das Amt des Lehrers kein untergeordnetes Amt. Das hat kaum jemand so deutlich gemacht wie JOHANN HEINRICH PESTALOZZI.

Quellen und Literatur

- ALT, R.: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. 2 Bde., Berlin (DDR) 1966/1971.
- BRUNNER, H.: Altägyptische Erziehung. Wiesbaden 1957.
- DARLINGTON, C. D.: Die Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft. Düsseldorf/Wien 1971.
- DIESTERWEG, A.: HEINRICH PESTALOZZI, Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste. Berlin 1945.
- GUTHMANN, J.: Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverein; Ein Jahrhundert Standes- und Vereinsgeschichte. München 1961.
- HEPPE, H.: Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. I–V. Gotha 1858f.
- LIEDTKE, M.: Zur Funktion von Erziehung in der Gesellschaft. In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), S. 106–126.
- LIEDTKE, M.: Evolution und Erziehung. Göttingen ²1976.
- LITT, TH.: 1927. PESTALOZZI, der Mensch und die Idee; Zum 100. Todestag. In: LITT, TH.: Der lebendige PESTALOZZI. Heidelberg 1952, S. 5–22.
- LITT, TH.: 1946. PESTALOZZI, zum 200. Geburtstag. In: LITT, TH.: Der lebendige PESTALOZZI. Heidelberg 1952, S. 62–79.
- MARROU, H.-J.: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Freiburg/München 1957.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H. H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. 2 Bde., Frankfurt/M. 1973/74.
- MÖCKEL, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Rheinstetten 1973.
- MÖNNICH, W. B.: JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS Idee der Menschenbildung in ihrer Entwicklung und Bedeutung. Ein Vortrag gehalten bei der Schlußfeierlichkeit der Schulprüfungen zu Nürnberg 1845. In: DIESTERWEG, A.: HEINRICH PESTALOZZI. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste. Berlin 1845.
- NOHL, H.: Gedanken zur PESTALOZZI-Feier. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 641–646. (a)
- NOHL, H.: Die geistige Welt PESTALOZZIS. In: Die Erziehung 2 (1927), S. 647–659. (b)
- NOHL, H.: 1946. Zu PESTALOZZIS zweihundertjährigem Geburtstag am 12. Januar 1946. In: Die Sammlung 1 (1946), S. 193–196.
- PESTALOZZI, J. H.: Sämtliche Briefe. Herausgegeben vom Pestalozzianum und von der Zentralbibliothek in Zürich. Zürich: Füssli 1946ff.
- PESTALOZZI, J. H.: Sämtliche Werke. Herausgegeben von A. BUCHENAU, E. SPRANGER, H. STETTbacher. Berlin/Leipzig 1927ff.
- RECKTENWALD, H. C.: Gelehrte der Universität Altdorf. Nürnberg 1966.
- SNETHLAGE, B. M.: Bemerkungen über PESTALOZZIS Lehrmethode. Berlin 1804.

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in HERBARTS System der Pädagogik

„Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer Allgemeinheit ausspricht“ (HERBART 1802 a, S. 126).

HERBART gibt den „Pädagogischen Takt“ als das „höchste Kleinod für die pädagogische Kunst“ aus (1806, S. 52) und sieht sogar das entscheidende Qualifikationskriterium des Erziehtums im Vorhandensein und Beherrschen des pädagogischen Takts (vgl. HERBART 1802 a, S. 126). Dies kann erklären, weshalb diese spezielle Thematik vielfach zum Gegenstand pädagogischer Untersuchungen gewählt worden ist. Ohne Autoren zu berücksichtigen, die geistesgeschichtlich nicht mit HERBART verwandt sind und die dementsprechend den Pädagogischen Takt in anderen als von HERBART vorgesehenen Zusammenhängen thematisieren (BLOCHMANN 1950, S. 713; ELZER 1948, S. 81; NOHL 1961, bes. S. 136; PETZELT 1961, bes. S. 226; IPFLING 1966, S. 551), ist durch die Arbeiten der Nachfolger und modernen Interpreten HERBARTS eine solche Fülle von Ergebnissen vorgelegt worden, daß man meinen könnte, der Gegenstand sei mittlerweile erschöpfend abgehandelt. Eine solche Folgerung wäre indessen unzutreffend. Es sei nur darauf verwiesen, daß erst Anfang der 1970er Jahre J. L. BLASS einen bis dahin unbekannten Zugang zum Verständnis des Pädagogischen Takts gefunden und aufgezeigt hat, wie in der nahezu 150jährigen Interpretationsgeschichte wesentliche Aspekte verdeckt geblieben sind (BLASS 1969, S. 169; 1972, S. 104). Zudem macht er darauf aufmerksam, es stehe immer noch eine „kritische Analyse“ des Pädagogischen Takts aus, die am „Verhältnis von Reflexion und Unmittelbarkeit“ anzusetzen habe (1972, S. 269).

Der Verfasser geht im folgenden einigen der noch unbeantworteten Fragen nach. Es wird dabei vorausgesetzt, daß dem Leser der Inhalt der HERBARTSchen „Ersten Vorlesungen über Pädagogik“ ebenso bekannt ist wie die dem Pädagogischen Takt zugewiesene wissenschaftstheoretische Funktion, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln. Auf eine Diskussion unterschiedlicher Auslegungen des Pädagogischen Takts bei verschiedenen HERBART-Interpreten wird verzichtet, um bereits vielfach Gesagtes nicht wiederholen zu müssen.

These 1: Die dem Takt in den „Ersten Vorlesungen über Pädagogik“ von HERBART zugewiesene wissenschaftstheoretische Funktion ist von KANT übernommen

Die zwei wichtigsten Dokumente aus dem Jahre 1802, dem Jahr der ersten akademischen Tätigkeit HERBARTS, können in den „Ersten Vorlesungen“ (1802a) und in der Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1802b) gesehen werden. Für die zuletzt genannte Publikation hat der Verfasser in einem anderen Zusammenhang nachgewiesen, daß sie unter dem unmittelbaren Einfluß der KANTischen und FICHTESchen Wissenschaftstheorie steht (vgl. MÜSSENER 1974). Wenn HERBART dort ausführt: „Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik als ein Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, ... muß es vorher möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen“ (1802b, S. 105), so erinnert das zunächst an FICHTES Aussage (1794, S. 170), die Wissenschaft „kann nicht mehr als einen Grundsatz haben, weil sie sonst nicht eine, sondern mehrere Wissenschaften ausmachen würde“. Zugleich dringt aber auch KANTS Auffassung durch (1781, S. 695): „Weil die systematische Einheit dasjenige ist, was gemeine Kenntniss erst zur Wissenschaft macht, ... so ist Architektonik die Lehre des Szientifischen überhaupt. ... Ich verstehe aber unter System die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee.“

Dieselbe Sachlage – allerdings beschränkt auf den KANTischen Ansatz – läßt sich auch in bezug auf die „Ersten Vorlesungen“ aufweisen. Ohne sich ausdrücklich auf KANT zu berufen, verwendet bzw. nutzt HERBART die von KANT erbrachten Vorleistungen aus der Schrift „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (1793). Dort heißt es zu Beginn (S. 127):

„Daß zwischen Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Übergangs von der einen zur anderen erfordert werde, ... fällt in die Augen; denn zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Aktus der Urteilskraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht.“

Bei HERBART findet sich folgende Passage (1802a, S. 126):

„Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er die Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen ... verfährt, zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahren Forderungen des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen.“

Es ist evident, daß in beiden Versionen die gleiche logische Struktur vorliegt: Theorie, Regel auf der einen – Praxis, Fall auf der anderen Seite und als verbindendes *Tertium* ein „Mittelglied“, das bei KANT als „Urteilskraft“, bei HERBART als ein „gewisser Takt ...“, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung“ gekennzeichnet ist. Notwendig wird dieses Verbindungsglied, weil – nach KANT – die Theorie, „mag [sie] auch so vollständig sein, wie sie wolle“, den Praktiker nicht unterscheiden lehrt, ob etwas der Fall der Regel ist und weil – nach HERBART – „zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erforderlich werden würde“ (KANT 1793, S. 127; HERBART 1802a, S. 126). Die Parallelität geht noch weiter. Die KANTische Überzeugung, es könne „Theoretiker geben, die in ihrem Leben nie praktisch werden können, weil es ihnen an

Urteilkraft fehlt“ (1793, S. 127), findet ihre Entsprechung bei HERBART in dem als Motto vorangestellten Zitat: „Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde“ (1802 a, S. 126). In beiden Fällen wird vom theoriegeleiteten Praktiker gesprochen und jedesmal wird das entscheidende Kriterium im Vorhandensein des „Mittelgliedes“ gesehen.

Die solchermaßen hervorgehobene Bedeutung einer Mittlerinstanz für die Praxis wird bei KANT und HERBART in ähnlicher Weise auf *Theorie* gegründet. KANT macht geltend, daß es nicht pauschal an der Theorie als Theorie liegt, wenn sie zur Praxis nicht zu taugen scheint, „sondern daran, daß *nicht genügend* Theorie da“ ist (1793, S. 127); HERBART verlangt, der Takt müsse sich ausbilden „getreu ... den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer Allgemeinheit ausspricht“. Sicherlich finden sich in beiden verglichenen Schriftstücken auch manche Differenzen, und der Gedankengang nimmt bei HERBART einen ganz anderen Verlauf als bei KANT. Es scheint aber berechtigt zu sagen, daß HERBART im Umfeld eines enger begrenzten pädagogischen Denkens in dem von KANT angeregten Sinne weitergedacht und der Thematik eine pädagogisch-wissenschaftliche Präzisierung gegeben hat. Das aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen resultierende „Mittler-Glied“ ist jedoch nicht originär von HERBART gefunden.

These 2: Der von HERBART dem Theorie und Praxis verbindenden „Mittelglied“ zugeordnete Begriff „Takt“ ist in seiner Genese nicht ganz zu klären

HERBART setzt den Begriff „Takt“ dort ein, wo KANT den Terminus „Urteilkraft“ verwendet, obgleich sich „Takt“ in der von HERBART vorgenommenen Umschreibung als „schnelle Beurteilung“ exakt mit dem deckt, was „Urteilkraft“ semantisch besagt. Die Frage, was HERBART veranlaßt haben mag, terminologisch abzuweichen und „Urteilkraft“ zu substituieren, scheint nicht eindeutig beantwortbar. Wahrscheinlich schwingt hier die psychologiefundierte Aversion mit, im Menschen einzelne Seelenvermögen und Kräfte zu unterscheiden. Aus den „Ältesten Heften“ – ebenfalls im Jahre 1802 erschienen – ließe sich als Beleg folgende Textstelle anführen: „Die vortreffliche Einteilung des Menschen in Verstand und Wille, des Verstandes in Sinnlichkeit, Einbildungskraft, Urteilkraft und Vernunft, des Willens in allerlei Triebe und Geschäfte, Maximen und Grundsätze ... – dies alles muß ich ... völlig ignorieren“ (1802 e, S. 512 f.). Von hier aus betrachtet könnte verständlich werden, weshalb er den Begriff „Urteilkraft“ *nicht* übernimmt; ungeklärt bleibt hingegen, aus welchen Überlegungen heraus er sich für den Begriff „Takt“ entscheidet. Nicht auszuschließen ist aber auch, daß HERBART auf eine andere Stelle in KANTS Werken Bezug nimmt, wo der „logische Takt“ thematisiert wird (KANT 1798, S. 424). KANT zeichnet den logischen Takt dadurch aus, daß zwar die angestellten Reflexionen den Gegenstand von vielen Seiten vorstellig machen und auch richtige Urteile hervorbringen, jedoch die Akte unbewußt bleiben, die dabei im Inneren des Gemüts vorgehen. Wird diese Annahme unterlegt, so kann man positiv bestimmen, warum der Begriff „Takt“ dem der „Urteilkraft“ vorgezogen wurde, und man hat auch zugleich eine Parallelstelle für HERBARTS Aussage, „Takt“ hänge „zunächst von ... Gefühl und entfernt von ... Überzeugungen“ ab (1802 a, S. 126); aber „Takt“ in dem hier

von KANT verwendeten Sinn trifft nicht mehr den Sachverhalt der Ausmittlung von Theorie und Praxis, so daß der HERBARTSche Takt-Begriff Ausdruck eines naiven eklektizistischen Zusammenfügens sein würde.

Es scheint noch eine dritte – ebenfalls unbefriedigende – Erklärungsmöglichkeit zu geben. Sie orientiert sich an der Frage: Was muß Takt meinen, wenn er von HERBART berechtigterweise eingesetzt ist? „Takt“ und „Urteilstkraft“ – beide nicht identisch – stehen in ihrer wissenschaftstheoretischen Funktion an gleicher Stelle. Ihnen ist die Aufgabe zugewiesen, zwei auseinanderliegende Extreme (Theorie und Praxis resp. Regel und Fall) zu überbrücken. Soll der Begriff „Takt“ in diesem Gefüge gerechtfertigt sein, dann muß er die Überbrückungsfunktion leisten können und so etwas meinen wie: Verbindendes, Umfassendes, Verschränkendes, Verhältnisstiftendes, Berührendes. Mit einer solchen Auslegung ließe sich der Vorteil gewinnen, daß „Takt“ trotz unterschiedlicher Funktionalität in wissenschaftstheoretischem und gesellig-gesellschaftlich-sozialem Kontext durchgängig sinnidentisch wäre. Dies würde von Nutzen sein, um den Übergang von dem wissenschaftlich erforderlichen zu dem erziehungspraktisch notwendigen „Takt“ im sozialen Umgang zu finden. Aber in diesem Zusammenhang stellt sich erneut eine Verwirrung ein; denn genau dort, wo HERBART die erzieherisch-soziale Bedeutung des „Verbundenseins“, des „innigen Verhältnisses“ (1802c, S. 146), des „Totalgefühls eines Verhältnisses einer Person gegen eine andere“ anspricht (1802d, S. 607), tritt wider Erwarten der Begriff „Takt“ gar nicht auf. HERBART redet dann von „gesellschaftlicher Geschmeidigkeit“ (1806, S. 130), vom „Ton“ (ebd.) und von „Begegnung“ (ebd., S. 129). Insgesamt betrachtet bleibt der Begriff „Takt“ eine Wortschöpfung, die zu dem ihm zugedachten wissenschaftstheoretischen Funktionswert offensichtlich *willkürlich* gewählt worden ist.

These 3: Der wissenschaftstheoretische Ansatz, den „Takt“ als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis fungieren zu lassen, ist ein typisches Indiz für den Denkstil des jungen HERBART

Die Interpreten des HERBARTSchen Konzepts rekurrieren durchweg auf die „Ersten Vorlesungen“ (1802a). Gegen dieses Vorgehen ist insofern nichts einzuwenden, als hier die Stelle zu finden ist, an der HERBART den Takt ausführlich und systematisch analysiert. Bedenken müssen jedoch erhoben werden, wenn dieser Text eine Monopolstellung zugewiesen bekommt und unbedacht bleibt, daß die wissenschaftstheoretische Relevanz des Takts nach 1802 deutlich spürbar schwindet. Letzteres ist hier zu belegen. Es bietet sich zu diesem Zweck an, die von HERBART verfaßten Schriften in drei Gruppen: solche aus dem Jahre 1802, solche aus den Jahren vor 1802 und solche aus den Jahren *nach* 1802 aufzuteilen und zu betrachten.

In Gruppe I wären dann folgende Publikationen zu untersuchen (die „Ersten Vorlesungen“ 1802a sind nicht mehr aufgeführt): (1) „Diktate zur Pädagogik“ (1802c), (2) „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1802b), (3) „Die ältesten Hefte“ (1802e), (4) „Über PESTALOZZIS neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1802f) und (5) „PESTALOZZIS Idee eines ABC der Anschauung“ (1802g).

Nach der wissenschaftstheoretischen Funktion des Takts suchend, liefert (1) folgende Information: „I. Unterschied zwischen Pädagogik als Wissenschaft und Erziehung als Kunst. Sie verhalten sich wie Theorie und Praxis. Zwischen beide tritt ein Mittelglied hinein: der pädagogische Takt. Dieser Takt richtet sich nach der Gemütsstimmung und den Vorbegriffen des Erziehers, womit er die Eindrücke, die ihm während der Betreibung des Geschäftes von außen kommen, aufnimmt und in sich verarbeitet. Damit nun der Erzieher mit der rechten Gemütsstimmung an sein Werk gehe und damit er mit den rechten Vorbegriffen die ihm begegnende Erfahrung empfangt: dazu hauptsächlich soll ihm die Wissenschaft, die Pädagogik dienen“ (1802c, S. 129).

Dies ist nicht mehr als eine Wiederholung des bereits in den „Ersten Vorlesungen“ Gesagten. Anschließend folgt jedoch eine präzisierende Konkretisierung: „Der Takt läßt den Erzieher den Augenblick bemerken, wo seine Zöglinge gestimmt sind, wichtige Wahrheiten zu fassen, ihre Größe zu empfinden; er läßt ihn bemerken, welche Äußerungen seiner Zöglinge er kalt aufnehmen, welche er mit Stillschweigen übergehen sollte, was mit kräftigem Tadel zu Boden geschlagen, was Ermunterung, was sanfte Nachhilfe, was rasches Antreiben bedürfe. Ohne dies alles auf der Stelle treffen zu können, ist man kein Erzieher; man verdirbt bald durch Hitze, bald durch Schläfrigkeit die zarten Keime der Gedanken, der Erfindung, des Zutrauens, der moralischen Empfindung; man neckt die jungen Seelen, ohne sie zu heben“ (1802c, S. 129). Hier wird detailliert gefaßt, was in den „Ersten Vorlesungen“ allgemein als richtiges „Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen“ angesprochen wird, „die seiner [des Erziehers] warten“ (1802a, S. 127). Aufs Grundsätzliche besehen, liefern die „Diktate“ keine Ausweitung: „Takt“ bleibt das „Mittelglied“ und äußert sich im „Bemerken“ pädagogisch relevanter Fälle, bleibt also – wie BLASS anmerkt – die „ars iudicandi“ (1969, S. 141).

In (2) tritt der Terminus „Takt“ nicht auf, wohl aber wird die ihm zugeordnete Funktion des Beurteilens und Entscheidens erwähnt: „verschieden von der Kenntnis des allgemeinen Gesetzes ... ist die treffende Beurteilung dessen, was in besonderen Fällen, in den einzelnen Augenblicken, in der unmittelbaren Berührung des Menschen und des Geschickes ... zu tun, zu wählen, zu vermeiden sei“ (1802b, S. 105f.). Eine gewisse Fortsetzung dieses Gedankens scheint zum Ausgang der Schrift festzustellen zu sein, wo HERBART das Unvermögen der praktischen Philosophie mit den Worten umschreibt: „Denn die sittliche Idee ruft zwar dem Geschlecht, aber sie verstummt dem Einzelnen, sofern er einzeln ist. Sie weiß nichts von seiner nächsten Schranke, sie tadelt und beschämt, aber helfen kann sie nicht. Sie will ihn am Ziel, er ist auf dem Wege, aber sie weiß nichts vom Wege, viel weniger kann sie ihn führen. Sich und seine nächsten Kräfte, die ihm helfen, muß der Mensch kennen und anerkennen ihre Beschränktheit, wenn ihre Stärke ihm dienen soll nach ihrem Maß“ (1802b, S. 119f.).

Fragmentarisch tritt der nämliche Aspekt auch noch in den „Aphorismen“ (1802d) auf: „Man bedenke den Unterschied: den Begriff der Sittlichkeit in der praktischen Philosophie bestimmen – und: Sittlichkeit als wirkliches Ereignis hervorzubringen“ (1802d, S. 597).

In (4) kommt HERBART erneut auf die wissenschaftstheoretische Klammer zwischen Theorie und Praxis zu sprechen, ohne den Terminus „Takt“ zu benutzen: „Daher bedarf es auch für jedes menschliche Wesen einer eigenen Pflege und Sorge, auf welche zwar allgemeine Regeln aufmerksam machen, welcher allgemeine Mittel vorarbeiten können, aber wobei die genaue Bestimmung dessen, was in den einzelnen Fällen zu tun sei, immer dem feinen, tief besonnenen Urteil des nahen Beobachters hingegen bleibt“ (1802f., S. 74).

Soweit der Verfasser sieht, ist in (3) an keiner Stelle die Rede von der Regel und Fall vermittelnden *ars iudicandi*, obgleich „Takt“ als *ars docendi* Erwähnung findet. Nur in (5) wird eine kurze Anmerkung zur Verschränkung von Theorie und Praxis erkennbar, die in den oben unter (2) skizzierten Zusammenhang einzuordnen ist: „Es liegt in der Natur der Philosophie, allgemeine Begriffe zu isolieren und sie für eine Zeitlang aus der Sphäre ihrer reellen Anwendbarkeit herauszusetzen ... Und hier, gerade auf dieser erhabenen Höhe ist der Ort, wo die Gefahren der Philosophie beginnen. Der Trieb zu wirken, bedarf er etwa nur der Idee des Guten, um das Gute wirklich zu erreichen, der Eifer, bedarf er keines Zügels, das Gewicht, bedarf es keines Takt und Maß erhaltenden Pendels?“ (1802g, S. 88f.).

In Gruppe II wären folgende Schriften zu untersuchen: (6) „Berichte an Herrn Karl Friedrich STEIGER (1797/98), (7) „Vorlesung, gehalten in Bremen“ (1800) und (8)

„Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien“ (1801). Da in den beiden zuletzt genannten Arbeiten nichts zur wissenschaftstheoretischen Komponente des Takts angemerkt ist, beschränken sich die hier anzustellenden Untersuchungen auf (6).

Die noch vor der Jahrhundertwende verfaßten Berichte an STEIGER tragen weitgehend autobiographische Züge. Der 23jährige HERBART reflektiert Pädagogisches aus der gegebenen Situation heraus, noch frei von einem systematischen Ansatz, was allerdings nicht ausschließt, daß sich mancherorts Ideen und Gedankengänge zeigen, die zu perspektivischen Leitlinien für das spätere Schaffen werden. Ist so einerseits ein hohes Maß an vorsichtiger Zurückhaltung geboten, wenn hier nach Belegen für Ausmittlungsversuche zwischen Theorie und Praxis gesucht wird – der Terminus „Takt“ tritt nicht auf –, so sollten doch andererseits gewisse Hinweise als Indizien nicht leichtfertig übergangen werden.

Den ersten sieht der Verfasser in nachfolgendem Passus eingelagert: „Es lehrt ihn [Ludwig], wie schwer es sei, auch die richtigsten Theorien recht und mit Erfolg anzuwenden. An seine jetzigen Versuche werde ich ihn einst erinnern können, wenn unter uns von Theorien ... die Rede sein wird. Unsere Versuche werden uns aber auch endlich glücken; das wird ihn wieder überzeugen, daß man aus dem Mangel des Erfolges bei unvorsichtiger Anwendung nicht auf die Unrichtigkeit einer Theorie schließen dürfe. So, hoffe ich, können diese Experimente etwas dazu beitragen, ihm den wachsamsten Untersuchungsgeist zu geben, der neue Ideen und alte Erfahrungen gleich unparteiisch schätzt und prüft“ (1797, S. 21f.). Stark wird man an Gedanken aus KANTS Schrift „Über den Gemeinspruch“ erinnert (vgl. These 1), so daß man annehmen kann, HERBART habe diese schon 1797 gekannt. Was erforderlich ist, Theorie in Praxis umzusetzen bzw. Theorie auf Praxis anzuwenden, erscheint hier als „wachsender Untersuchungsgeist“, Schätzung und Prüfung, also nichts anderes als „Urteilkraft“ bzw. besonnenes Urteil.

Der zweite – recht deutliche – Hinweis findet sich im Bericht aus dem Frühjahr 1798. HERBART überdenkt seine pädagogischen Bemühungen der letzten Monate und schätzt sich so ein: „Ich sprach zu viel, beobachtete zu wenig, verlor, überwältigt vom Druck des Winters, das feine Gefühl, was die Zeit des Redens oder Redenlassens, den Augenblick, wo der Lehrer dem Zögling einen Gedanken geben, ein Gefühl einflößen, von jenem, wo er den eignen Begriffen des letzteren nur gleichsam die Geburtshilfe leisten, und von noch anderen, wo jede Hilfe die Tätigkeit des Zöglings hemmen würde, unterscheidet. Es fehlt mir nur zu sehr an schnell durchdringendem Blick und an steter Gegenwart des Geistes, um mühsam erdachte Pläne und mit ihnen mein gewohntes Betragen unerwarteten Umständen bald und genau genug anzupassen“ (1798, S. 40f.). Die hier von HERBART geübte Selbstkritik legt offen, daß es einer besonderen Qualität bedarf, um Modelle, „Pläne“, Theorie auf Situationen, „Umstände“, Praxis übertragen und nutzen zu können. Und wenn er dabei den „schnell durchdringenden Blick“ und die „Gegenwart des Geistes“ als die entscheidenden Qualifikationskriterien ausgibt, so erwähnt er bereits hier, was er im Jahre 1802 in den „Ersten Vorlesungen“ nahezu in gleichem Wortlaut unter den Begriff des Taktes subsumiert.

In Gruppe III sind alle restlichen pädagogischen Schriften einzuordnen, von denen freilich in diesem Zusammenhang nur eine begrenzte Auswahl herangezogen werden kann: (9) „Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zweckes eingehen“ (1805), (10) „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“ (1806), (11) „Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik (1807), (12) „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ (1810), (13) „Pädagogische Briefe“ (1832) und (14) „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ (1841). Da aus (9) und (11) keinerlei Belege entnommen oder zusätzliche Erkenntnisse gewonnen werden können, bleiben sie im Fortgang der Untersuchung unbeachtet.

In (10) tritt der Begriff „Takt“ in insgesamt fünf Versionen auf: als „halbschlummernder sittlicher Takt“, als „echter pädagogischer Takt“, als „innerer Takt“, als „pädagogischer Takt“ und als „gesunder Takt“ (1806, S. 26, 27, 52, 70, 73). Besonders aussagekräftig erscheint folgende Textstelle: „Uns ist nicht gestattet, im Namen der Vielseitigkeit mehr als die Notwendigkeit der Besinnung zu entwickeln. Wie sie aus solchen und anderen Vertiefungen sich jedesmal zusammensetzen werde, dies vorher zu wissen, wäre Sache der Psychologie, es vorzuempfinden ist das Wesentliche

des pädagogischen Taktes, des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst“ (1806, S. 52). HERBART bringt hier „Takt“ in Beziehung zur Psychologie, jedoch nicht dergestalt, daß gründliche psychologische Kenntnisse den Takt noch verfeinern könnten, vielmehr in der Weise, daß Psychologie – ist sie erst einmal als wissenschaftliche Disziplin im Sinne HERBARTS entwickelt – den Takt in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion involviert, ihn als eigenständige Größe überflüssig macht. „Takt“ erscheint hier als eine vorläufige Lösung und von HERBART nicht auf Dauer konzipiert zu sein. Dieser Aspekt bedarf allerdings einer relativierenden Korrektur. In der Einleitung zu (10) führt HERBART aus: „Die erste ... Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre. ... Niemals aber würde sie die Beobachtung des Zöglings vertreten können; das Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden“ (1806, S. 22). Diese noch zu findende spekulative Psychologie kann und soll somit nur einen Teil der Aufgaben des Taktes übernehmen; ein anderer Teil wird einer speziellen Methode: der Beobachtung, übertragen werden müssen, die den individuellen Fall in den Blick nimmt. Die Vermutung liegt nahe, HERBART lasse aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen heraus ein wissenschaftsmethodologisches Resultat entspringen.

Wegen der Bedeutung dieser Erkenntnis sei ein Vorgriff auf (14) gestattet. Dort gesteht HERBART bekanntlich der Psychologie zu, den „Weg, die Mittel und die Hindernisse“ im Prozeß der Bildung zu bestimmen, also das wissenschaftlich-rational eruieren zu können, was der Takt nur „vorzuempfinden“ ermöglicht (vgl. 1841, S. 165). Dann heißt es kurz darauf: „Damit er [der Erzieher] die Beobachtung verstehe und richtig auslege, muß ihm die Psychologie stets gegenwärtig sein“ (S. 166). Hier zeigt sich festgefügt, was in (10) nur angedeutet ist: Eine spekulative Psychologie mitsamt einer der Individualfälle exakt erfassenden Beobachtung ersetzen das, was „Takt“ in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion ursprünglich leisten sollte.

Über das soeben aus (10) Herausgehobene hinaus läßt sich noch ein weiteres entscheidendes Moment aus (10) entnehmen, das auf die Aufhebung der Funktion des Takts hinweist. In der Selbstanzeige der „Allgemeinen Pädagogik“ stellt HERBART den Charakter einer zukünftigen Pädagogik als „spekulatives Kunstwerk“ vor (1806, S. 258). Dabei sollen im Begriff der Pädagogik bereits „Spekulation“ und „Kunst“ ausgemittelt sein. Wenn solchermaßen Extreme gebrochen sind, bedarf es logischerweise keines Überbrückungsgliedes, keines „Taktes“ mehr, um Theorie und Praxis aneinander zu binden.

„Takt“ tritt in (12) und (13) zwar noch mehrmals auf, aber bloß in einer an die Musik- und Kunsttheorie angelehnten und für die Wissenschaftstheorie und die praktische Pädagogik irrelevanten Bedeutung. Wichtig erscheint allenfalls aus (13) dieser Gedankengang: „Die Pädagogik ändert sich langsam. Sie folgt niemals bloß der Spekulation, auch niemals bloß der Erfahrung; wohl aber empfängt sie Wirkungen von beiden Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen“ (1832, S. 162). Damit ist nochmals belegt, was bereits festgestellt wurde: Ein „Mittelglied“ wird überflüssig, weil die ‚Verbindung‘ auf einer anderen Ebene erfolgt.

Bei dem Gang durch HERBARTS pädagogische Schriften wurde nahezulegen versucht, daß die Thematik des „Takts“ in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion vornehmlich Untersuchungsgegenstand der frühesten akademischen Jahre HERBARTS ist. In den Schriften aus dem Jahre 1802 darf der Kulminationspunkt gesehen werden; vorher ist der angesprochene Sachverhalt zwar schon in den Blick genommen, nicht aber terminologisch exakt gefaßt; und in den nachfolgenden Jahren ist zwar beides präsent, „Takt“ wird aber nicht mehr in den anfänglich zgedachten Funktionszusammenhang plaziert. Daß sich „Takt“ und die für ihn konstitutive wissenschaftstheoretische Aufgabe immer mehr verflüchtigen, zeigt sich augenfällig darin, daß Terminus und Sachverhalt in späteren Jahren kaum mehr aufgegriffen werden. Es kann vermutet werden, daß sich die Abkehr von „Takt“ als einem Theorie und Praxis umklammernden und vermittelnden Instrument mit der Abkehr von der Wissenschaftstheorie KANTS paart, die sich kurz nach 1802 zu manifestieren beginnt.

Mit dem vorgelegten Teilergebnis soll nun keinesfalls behauptet werden, HERBART entgleite das Problem der Zuordnung von Regel und Fall, Theorie und Praxis; dem würden nicht bloß die oben offengelegten Einsichten widersprechen, sondern vor allem

die theoriebegleiteten praktischen Versuche im pädagogischen und didaktischen Institut während der Königsberger Zeit. Wohl aber ist die Lösung der Theorie-Praxis-Problematik mittels des „Takts“ nicht kennzeichnend für das Gesamtwerk HERBARTS.

These 4: Die wissenschaftstheoretische Komponente des Begriffs „Takt“ ist überlagert von einer genuin pädagogischen Komponente

Es ist bislang ungeklärt geblieben, weshalb HERBART dem Begriff „Takt“ das Attribut „pädagogisch“ beistellt. In der diskutierten wissenschaftstheoretischen Funktion ist „Takt“ durchaus auch ohne das Beiwort verständlich. Dies belegen beispielsweise die beiden folgenden Zitate: „Der Takt läßt den Erzieher den Augenblick bemerken, wo seine Zöglinge gestimmt sind, wichtige Wahrheiten zu fassen“ (1802c, S. 129). „Pädagogischer Takt. Eine Hauptsache desselben ist, zu beurteilen, wann ein Zögling seinem langsamen Gange überlassen bleiben, zu welchen anderen Zeiten man eilen muß“ (1841, S. 111). Hätte HERBART den Takt als eine rein wissenschaftstheoretische Größe ausgeben wollen, hätte er sicherlich auf das Attribut „pädagogisch“ verzichtet und – ähnlich wie KANT (s. o. These 2) in einem speziellen Bereich von einem „logischen Takt“ spricht – von einem „wissenschaftlichen Takt“ geredet. Da dies nicht geschieht, ist anzunehmen, daß sich hinter der Kombination „pädagogischer Takt“ eine bisher nicht artikulierte Sinnstruktur verbirgt. Diese kann offengelegt werden, wenn geklärt ist, worin für HERBART das Pädagogische besteht.

Auf breite Untersuchungen notgedrungen verzichtend, soll im nachfolgenden Gedankengang eine repräsentative Bestimmung des Pädagogischen bei HERBART stehen: „die Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Tätigkeit, sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden. Sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse, denn der Lektionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat. Sie macht die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen“ (1810, S. 149f.). Die rein pädagogische Frage, was aus dem Individuum werden könne und solle, die für HERBART nicht mit den Rücksichten auf die Tauglichkeit für bestimmte Plätze im Staat darf vermengt werden (1841, S. 18), erscheint für den Lehrer und Erzieher als eine doppelte Aufgabe: mannigfaltige Kenntnisse zu gebrauchen und feine Führung zu praktizieren. Diese beiden *artes* – die *ars docendi* und die *ars ducendi* – lassen sich subsumieren unter den das Pädagogische definierenden Ausdruck „Anschließung an Individuen“. Bei Hinterlegung dieses Verständnisses läßt sich „Pädagogischer Takt“ als ein Takt bestimmen, der sich bei der Anschließung an Individuen, beim Gebrauch von Kenntnissen, bei der Führung Heranwachsender artikuliert; das besagt letztlich: beim „Unterricht“ und bei der „Zucht“. Daß damit der „Pädagogische Takt“ als Takt mit der Auflage des „Bemerken“, „Beurteilen“, „Befindens“ nicht eliminiert sein kann, ist evident; ebenso einsichtig ist aber auch die Sachlage, daß „Takt“ in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion nur eine *conditio per quam* sein kann. Die *ars iudicandi* ist die logische Prämisse der *artes docendi et ducendi*: Erst wenn ein Erzieher die vorliegenden Fälle angemessen beurteilt und erfaßt hat, kann er angemessen lehren und führen. Lehren und Führen einerseits und „Bemerken und Beurteilen“ andererseits sind durchaus zwei Tätigkeiten

eigener Art – ebenso wie das „Pädagogische“ vom Takt unterscheidbar ist; aber erst in ihrem Zusammentreffen konstituieren sie ein Optimum. Auf Grund dieser Konstruktion vermag HERBART den „Pädagogischen Takt“ als das „höchste Kleinod“ auszugeben und ihn zum ausschlaggebenden Kriterium für die Qualität des Erziehers zu erheben. „Pädagogischer Takt“ als Takt, d.h. ohne das pädagogische Moment, und umgekehrt: „Pädagogischer Takt“ als Pädagogisches, d.h. ohne das wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Moment, würden Fragmente sein und bleiben, denen man keinesfalls eine solch hohe Auszeichnung beilegen dürfte.

Angesichts der in These 3 vorgebrachten Kritik am „Takt“-Begriff kann hier nun der Einwand geltend gemacht werden, die weiter oben dargelegten Bedenken hinsichtlich der Repräsentativität des „Pädagogischen Takts“ für das Gesamtchaffen HERBARTS würden nunmehr übergangen oder harmonistisch zurückgenommen, da im Nachhinein die Wortkombination „Pädagogischer Takt“ als höchst sinnvolle Konstruktion dargelegt werde. Diesem möglichen Einspruch ist leicht zu begegnen, ohne daß eine substantielle Revision des soeben Explizierten erforderlich wird. Unter These 3 ist ausgeführt und belegt worden, daß der „Takt“ in seiner wissenschaftstheoretischen Funktion beim späten HERBART nicht mehr auftritt, der Phänomengehalt der erforderlichen Ausmittlung zwischen Theorie und Praxis jedoch nicht verlorengeht. Er ist eingebunden in das Binomium „Psychologie und Methode der Beobachtung“. In gleicher Weise verliert der Begriff „Pädagogischer Takt“ in den Spätwerken HERBARTS seine Bedeutung, ohne daß damit jedoch das genuin Pädagogische (s.o.) abhanden kommt. Auch dies ist eingelagert in „Psychologie und Methode der Beobachtung“. Spätestens seit der Veröffentlichung der HERBARTSchen „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ (1832) – von HERBART in einem Brief an DROBISCH auch „Pädagogische Briefe“ genannt – steht fest, daß diese Psychologie und diese Methode der Beobachtung „pädagogische Psychologie“ und „pädagogische Methode der Beobachtung“ sein müssen. Eine nichtpädagogische Psychologie „klärt nur auf“, macht nur „begreiflich“ und zwar „jedes schlechte Verfahren und sein Wirken ebenso ... als das rechte“ (1832, S. 192). Gleiches gilt zu sagen über nichtpädagogische Methoden der Beobachtung.

Dieser Exkurs, der im Nachhinein auch nochmals die Richtigkeit des Ergebnisses von These 3 bestätigt, belegt, daß die Verwebung des wissenschaftstheoretischen und pädagogischen Moments signifikant ist für den Gesamtansatz HERBARTS, wenn auch die einschränkende Bemerkung gemacht werden muß, daß die Überlagerung der beiden Komponenten nur in den Frühwerken terminologisch mit dem Begriff „Pädagogischer Takt“ erfaßt wird. Von der oben behaupteten und nachgewiesenen Sinnstruktur der Konstruktion braucht daher in Ansehung von These 3 nichts korrigierend weggenommen zu werden.

Schlußbemerkung

HERBART macht die Beantwortung der Frage, unter welchen Voraussetzungen man von einem „guten oder schlechten Erzieher“ sprechen kann, davon abhängig, ob und wie sich „Takt“ bei ihm ausbildet (vgl. Motto zu Beginn der Abhandlung). Es dürfte evident geworden sein, daß damit ein Doppeltes in den Blick genommen ist: Das Beherrschen wissenschaftlicher Kenntnisse einschließlich ihrer wissenschaftstheoretischen Prämissen

und das angemessene Lehren und Führen der pädagogisch zu Betreuenden, das unlösbar mit der Fähigkeit verbunden ist, die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Kenntnisse mit den Erfordernissen der pädagogischen Situation in Deckung zu bringen.

Sowohl die Frage als auch die gegebene Antwort umschließen eine hochaktuelle Thematik der Lehrerbildung der Gegenwart. Wenn HEIMANN von dem Erfordernis eines „operativen theoretischen Bewußtseins und Gewissens“ spricht (1970, S. 141) oder wenn NICKLIS anführt: „Was immer heute und morgen ... im Zeichen der Lehrerbildung geschieht, die Ergebnisse sind zurückzubeziehen auf die Potenz des Zwischengliedes „Urteilkraft“, auf den Zustand der Theorie und die Weise ihrer Vermittlung“ (1972, S. 12), so ist das exakt eine Wiederaufnahme des HERBARTSchen Ansatzes. Hier wie dort geht es nicht primär um Vermitteln von Theorie und das Vermitteln von Praxis; anvisiert ist das Theoretisieren von Praxis und zugleich das Praktizieren von Theorie.

Trotz der in der vorliegenden Untersuchung vorgebrachten werkimmanenten Kritik erscheint es dem Verfasser zweifelsfrei festzustehen, daß von HERBART aus immer noch weiterführende Impulse für die Lösung pädagogischer Probleme der Gegenwart ausgehen können.

Quellen und Literatur

- BLASS, J. L.: HERBARTS pädagogische Denkform. Wuppertal 1969.
- BLASS, J. L.: Pädagogische Theoriebildung bei JOHANN FRIEDRICH HERBART. Meisenheim 1972.
- BLOCHMANN, E.: Der pädagogische Takt. In: Die Sammlung 5 (1950), S. 712–720.
- ELZER, H. M.: Der soziale Takt. In: Bildung und Erziehung 2 (1949), S. 81–92.
- FICHTE, J. G.: Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie (1794). In: J. G. FICHTE: Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. F. MEDICUS. Darmstadt 1962. Band 1, S. 155–215.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre (1962). Wiederabdruck in: D. C. KOCHAN (Hrsg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Darmstadt 1970, S. 110–142.
- HERBART, J. F.: Zumeist wird zitiert nach: J. F. HERBART: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. ASMUS. Bd. 1–3. Düsseldorf/München 1964/65 (abgekürzt zit. als A I–III). – Einige Male wird auch zitiert nach: J. F. HERBART: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. O. WILLMANN/Th. FRITZSCH. Bd. 1–3. Osterwieck/Leipzig ³1913–1919 (abgekürzt zit. als WF I–III).
- HERBART, J. F.: Berichte an KARL FRIEDRICH STEIGER (1797/98). In: A I, S. 19–53.
- HERBART, J. F.: Vorlesung, gehalten in Bremen (1800). In: A I, S. 53–57.
- HERBART, J. F.: Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien (1801). In: A I, S. 58–64.
- HERBART, J. F.: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802a). In: A I, S. 121–131.
- HERBART, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1802b). In: A I, S. 105–121.
- HERBART, J. F.: Diktate zur Pädagogik (1802c). In: WF II, S. 129–175.
- HERBART, J. F.: Aphorismen (1802d). In: WF III, S. 584–608.
- HERBART, J. F.: Die ältesten Hefte (1802e). In: WF III, S. 505–540.
- HERBART, J. F.: Über PESTALOZZIS neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte (1802f). In: A I, S. 64–75.
- PESTALOZZIS Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. Einleitung (1802g). In: A I, S. 76–97.
- HERBART, J. F.: Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zweckes eingehen (1805). In: WF I, S. 176–210.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). In: A II, S. 9–155.
- HERBART, J. F.: Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik (1807). In: WF III, S. 541–557.

- HERBART, J. F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: A I, S. 143–151.
- HERBART, J. F.: Pädagogische Briefe oder: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1832). In: A II, S. 159–255.
- HERBART, J. F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen (²1841). In: A III, S. 161–300.
- IPFLING, H.-J.: Über den Takt im pädagogischen Bezug. In: Pädagogische Rundschau 20 (1966), S. 551–560.
- KANT, I.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. W. WEISCHEDEL. Darmstadt 1956–1964.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft (1781). In: Bd. II, Darmstadt 1956, S. 1–724.
- KANT, I.: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793). In: Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 127–172.
- KANT, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798). In: Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 399–690.
- MUSSENER, G.: HERBARTS Theorie der Erziehungsmittel. Diss. Wuppertal 1974 (ms.).
- NICKLIS, W. S.: Die Schulpraktika im pädagogischen Grundstudium. Bad Heilbrunn 1972.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt ⁵1961.
- PETZELT, A.: Grundlegung der Erziehung. Freiburg ²1961.

IV. Literaturberichte

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen

Die Untersuchungen zur Geschichte des Lehrers und seiner Organisationen spiegeln den Prozeß der methodischen und thematischen Neuorientierung der Historischen Pädagogik. Die zu dem Thema in den letzten Jahren vorgelegten historischen Arbeiten bestätigen zugleich die schon länger ausgesprochene Erwartung, daß dem Thema „Lehrer“ ein hervorragender Stellenwert für die Erhellung erziehungsgeschichtlicher und aktueller bildungspolitischer Probleme zukommt: In der Person des Lehrers und in seinen Standesorganisationen konkretisieren sich zum einen die Interdependenzverhältnisse, die unter dem Thema „Erziehung und Gesellschaft“ angesprochen werden; in der historischen Analyse seiner Berufstätigkeit wird zum anderen die Rekonstruktion vergangener Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit möglich. Den vielfältigen Erkenntnischancen in diesem Forschungsbereich korrespondieren Probleme der inhaltlichen und methodischen Abgrenzungen für Einzeluntersuchungen, Fragen nach dem angemessenen theoretischen Bezugsrahmen überhaupt. Dem nahezu einstimmigen Verweis der Forschung auf „Sozialgeschichte“ kommt angesichts der Vieldeutigkeit dieses Terminus bislang eher programmatischer Charakter zu. Gegenwärtig reproduziert die Diskussion über die Anwendung sozialgeschichtlicher Methoden in der erziehungsgeschichtlichen Forschung die in der Fachhistorie aufgetretene Frontstellung zwischen materialistischen und anders begründeten „bürgerlichen“ Ansätzen. Innerhalb des hier zu behandelnden Bereichs einer Sozialgeschichte der Lehrer und ihrer Bewegungen fehlt es jedoch noch an Beispielen einer sozialgeschichtlichen Forschung im engeren Sinne, die eine Entscheidung für einen bestimmten theoretischen Ansatz nahelegen würden.

Die sozialgeschichtlich ausgerichtete historische Pädagogik und die Fachhistorie verfolgen unabhängig von den Theoriefragen ein gemeinsames Forschungsthema: die historische Erschließung der Entstehungs- und Entfaltungsbedingungen der modernen Industriegesellschaft und des modernen Verfassungsstaates (HERRMANN 1972). Im Prozeß der Modernisierung des politischen und gesellschaftlichen Systems gewinnen die Lehrer als das Personal institutioneller Erziehung einen erheblichen Stellenwert, der jedoch in seiner Bedeutung wegen der Komplexität der Phänomene und der Fülle der möglichen Variablen nur schwer abzuschätzen ist. Obwohl die historische Sozialwissenschaft noch keine allgemein anerkannte gesamtgesellschaftliche Entwicklungstheorie erarbeitet hat, die erst eine zuverlässige Deutung der einzelnen Phänomene erlaube, ist es doch möglich, verschiedene Themen zu isolieren, die von jedem Theorieansatz aus berücksichtigt werden müssen. Grundsätzlich gibt es jeweils die Möglichkeit, die Probleme einerseits aus der Perspektive der Lehrer, andererseits aus der des politischen und gesellschaftlichen Systems zu erschließen. Die Lehrer selbst sind zugleich *Subjekte* und *Objekte* des staatlichen Bildungs- und Sozialisationssystems. Dieser Aspekt tritt in den Vordergrund, wenn die Formen der Lehrerausbildung, die professionelle, soziale und politische Situation der Lehrer untersucht werden, *jener*, wenn die unter dem Thema „politische

Sozialisation“ rubrizierten Fragen erforscht werden (die jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Berichts sind). Auch ohne sie bleibt die Verschränkung der Momente erhalten; denn die Lehrer sind nicht nur die „Instrumente“ der Erziehungspolitik, sondern sie nehmen als Gruppe Einfluß auf die Formulierung von Erziehungszielen, die Gestaltung der Bildungsorganisation und ihre eigene professionelle und soziale Situation. Die Untersuchung der hier entspringenden Konflikte vermittelt Einsichten in die außerpädagogischen Determinanten pädagogischen Handelns und in die Durchsetzungschancen berufspolitischer Aktivitäten. Die Perspektive verschiebt sich bei den primär historisch orientierten Arbeiten, die Lehrerverhalten und Schulpolitik als Indikatoren allgemeinpolitischer Phänomene in den Blick fassen (OLSON 1975; ERGER 1976). Über den politischen und berufspolitischen Themenbereich hinaus repräsentieren die Lehrer – schon wegen der großen Zahl der Berufsangehörigen – einen sozialgeschichtlich höchst aufschlußreichen Gegenstand, an dem historische Mobilitäts- und Stratifikationsprobleme untersucht werden können (LUNDGREEN 1977). Am Schicksal der verschiedenen Lehrergruppen ist ebenso die Wirkung verschiedener Sozialisationsformen unter funktionalen und intentionalen Gesichtspunkten wie die Bildung berufsspezifischer Ideologien in Abhängigkeit von professioneller, sozialer und politischer Situation zu überprüfen¹.

Entsprechend der Weite der möglichen Untersuchungsgegenstände und der Vielfältigkeit der Untersuchungsperspektiven sowie der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der Autoren wäre jede Ordnung der jüngsten Forschung auf diesem Feld nach theoretischen Gesichtspunkten einerseits recht willkürlich, weil die Arbeiten fast gleichzeitig und deshalb weitgehend ohne inneren Diskussionszusammenhang entstanden sind. Andererseits erweist sich ein ausführliches Referat als entbehrlich, nachdem mehrere zunächst monographisch vorgelegte Beiträge durch ihre Verfasser selbst in zwei gewichtigen Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in ihren wichtigsten Ergebnissen referiert wurden (HEINEMANN 1976, 1977a). Sinnvoll erscheint es dagegen, in der Darstellung der bisherigen Forschungsschwerpunkte und ihrer Praxis die Ergebnisse und offenen Fragen festzuhalten.

Die skizzierten Forschungsfelder sind bisher höchst unterschiedlich bestellt. Inhaltlich konzentrieren sich die vorliegenden Arbeiten auf die Fragen des Selbstverständnisses und des Gesellschaftsbildes der Lehrer, auf vorwiegend ideologiekritisch anzugehende Themen also, und auf die Darstellung der standes- und berufspolitischen Aktivitäten der Lehrervereine verschiedener Schularten, Regionen, Fächer, politischer oder konfessioneller Orientierung. Unter chronologischen Gesichtspunkten dominiert eindeutig die Phase der Weimarer Republik: Hier verbindet sich das Interesse an aktuellen bildungs- und berufspolitischen Fragen der Lehrer in der Kontroverse um die berufsständische oder gewerkschaftliche Organisation der Lehrerschaft (HOFFMANN 1976; STÖHR 1973; MATERIALIEN 1973) mit der von der Fachhistorie schon länger verfolgten Klärung des Verhaltens verschiedener politischer und sozialer Gruppen gegenüber dem demokratischen Verfassungssystem der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus (BREY-

1 Die Zusammenhänge von Ausbildung, sozialer Rekrutierung und materieller sowie sozialer Gratifikation differieren zwischen den verschiedenen Lehrergruppen. Die Untersuchungen bringen diese schulartspezifischen Unterscheidungen des Verhaltens des Lehrpersonals von Volks-, Mittel- und Höherer Schule automatisch zum Ausdruck; denn die Forschungspraxis reproduziert weitgehend die Scheidungen, die sich im Prozeß der Institutionalisierung des Schulwesens ergeben haben.

VOGEL 1974; KÜPPERS 1975; ROEMHELD 1974; HAMBURGER 1974). Den Grenzbereich zwischen moderner Darstellung und vereinsgeschichtlicher Quelle repräsentieren die auch heute noch erscheinenden Vereinsgeschichten aus der Feder von Vereinsfunktionären oder Personen, welche die behandelten Zeiträume, Vorgänge, Personen, Interna usw. aus eigenem Erleben kennen und damit einzelne Entscheidungen aufklären können, die sich aus bloßer Kenntnis der Publizistik oder auch der Akten nie rekonstruieren ließen (GUTHMANN 1972). Gerade diese Authentizität und Anschaulichkeit macht sie für die historische Lehrerforschung – über den Kreis der angesprochenen Vereinsmitglieder hinaus – brauchbar für die zunächst unentbehrlichen Zusammenstellungen von relevanten Daten zur Vereinsgeschichte: Mitgliederzahlen, Organisationsstruktur, Vereinsaktivitäten, Erfolge. Einen ersten Aufriß zur Typologie der Vereine und dem unterschiedlichen Organisationsgrad der einzelnen Lehrergruppen sowie zu den methodischen Problemen der Aufrechnung der Mitgliedszahlen der Vereine zur Bestimmung der Organisationsdichte der Lehrerschaft überhaupt liefern Aufsätze von BÖLLING (1977 a, b), der die entsprechenden Beiträge im Band „Der Lehrer und seine Organisation“ (HEINEMANN 1977 a) systematisiert.

Der Grad der Verknüpfung organisationsrelevanter Daten mit dem allgemeinen Prozeß der politischen und sozialen Geschichte variiert; er ist jeweils abhängig von der unterschiedlichen Informationsdichte über die einzelnen Vereine und dem gewählten Bezugsrahmen. Für das Forschungsfeld „Lehrer-Organisationen“ wurden bisher ausdrücklich feldtheoretische (HEINEMANN 1977 c) und professionalisierungs-theoretische (TENORTH 1977 b) Untersuchungsmodelle sowie der historisch-materialistische Ansatz vorgeschlagen (BREYVOGEL 1977 b). Daneben gibt es den Versuch, wirtschaftsgeschichtlich begründete Konjunkturmodelle für die Erklärung der Solidarisierung der preußischen Volksschullehrer fruchtbar zu machen (CLOER 1977 a). In der Forschung überwiegen Verfahren, die sich im weitesten Sinne an Kategorien der Professionalisierungstheorie ausrichten (TENORTH 1977 a; BRINKMANN 1977; MÜLLER 1977). Dieser Ansatz erweist sich als besonders geeignet, da er die innerberuflichen Prozesse der Normenbildung im Zusammenhang mit den nach außen gerichteten berufspolitischen Aktivitäten und Organisationsfragen in den Blick faßt. Das wegen dieser Verknüpfung für die historische Lehrerforschung höchst brauchbare Modell verliert jedoch zum einen an methodischer Präzision, wenn es zugleich *normativ* verstanden wird, das heißt, wenn die berufssoziologischen Aspekte der Deskription des Professionalisierungsprozesses mit *Wertungsfragen*² vermischt werden. Zum anderen muß beachtet werden (BREYVOGEL 1977 b), daß die Professionalisierungstheorie in ihrer empirischen Grundlegung an die politischen und sozialen Systembedingungen der USA einerseits und die dortigen akademischen Berufe andererseits gebunden war. Bei ihrer Anwendung auf deutsche Berufsgruppen kommt es deshalb darauf an, die veränderten Systembedingungen zu berücksichtigen. Die über die Berufssoziologie hinausführenden Theorien zum „kollektiven Verhalten“ liefern die für diese Analyse brauchbaren Gesichtspunkte (SMELSER 1972; HEINZ/SCHÖBER 1973). Der Sache nach ist der Aspekt kollektiven Verhaltens der Lehrerschaft schon seit Jahrzehnten mit dem Terminus „Lehrerbewegung“ zum Ausdruck gekommen, und bereits NOHL hat in

2 Der Erwartung, daß nur ein einheitlicher und voll professionalisierter Lehrerstand die ihm zukommende Rolle erziehungspolitischer Innovation übernehmen könne, läßt sich leicht die durch die historische Forschung vermittelte Einsicht gegenüberstellen, daß die Professionalisierung auch zu einer berufsständischen Privilegierung führen kann, die in der Verteidigung des *status quo* Reformen gerade zu verhindern trachtet.

seiner Darstellung der „Pädagogischen Bewegung“ den direkten Bezug zu anderen gesellschaftlichen und geistigen Bewegungen in Deutschland hergestellt (NOHL 1963), ohne daß die jüngeren Autoren diese Hinweise systematisch ausgebaut und damit die lehrerzentrierte Blickverengung mancher Untersuchung vermieden hätten.

Durch die Vielfalt der Vereins- und Organisationsformen der Lehrerschaft ergibt sich für die *organisationssoziologische Betrachtung* die große Chance, jeweils einzelne Gesichtspunkte zu isolieren und somit die Stärke verschiedener Variablen in der Orientierung der Lehrer gegenüber ihren Organisationen³ abzugrenzen:

- *die unterschiedliche politische oder weltanschauliche Prägung*: konfessionelle, sozialistische, konservative usw. Lehrervereine (BREYVOGEL 1976 a; CLOER 1975; HAGENER 1973; KÜPPERS 1975);
- *der Schultyp*: Volksschullehrer- und Mittelschullehrervereine, Philologenvereine usw. (CLOER 1977 a; GUTHMANN 1972; LAUBACH 1977; HAMBURGER 1974; MASKUS 1977; MEYER 1976; MÜLLER 1977);
- *die jeweilige Funktion innerhalb der Schule*: Rektorenvereine, Klassenlehrervereine usw. (BREYVOGEL 1976 b; HOFFMANN 1976);
- *die Geschlechtszugehörigkeit*: Lehrer- und Lehrerinnenvereine (BEILNER 1971; KÜPPERS 1975; CLOER 1975);
- *die wissenschaftliche oder fächerspezifische Orientierung* (MÜLLER 1977; KOSCHNITZKE 1977).

Bei der Einschätzung der politischen Wirksamkeit der Lehrerorganisationen⁴, die durchgängig als relativ gering veranschlagt wird, ergibt sich ein aufschlußreicher Widerspruch; in der Vereinsgeschichtsschreibung kontrastieren mit dem stolzen Hinweis auf die Erfolge organisierter Interessenvertretung die jeweiligen zeitgenössischen Klagen über die unzureichende Berücksichtigung der Lehrerverbände und ihrer Forderungen. Es bleibt eine offene Frage, ob hierfür allein mangelnde Solidarität und Organisationsmängel verantwortlich zu machen sind⁵.

3 Für die katholischen Lehrerinnenvereine und den Philologenverband lassen sich bereits jetzt die Prioritäten eindeutig bestimmen. Dieser ist primär auf den Schultyp bezogen und vereinigt praktisch alle Berufsangehörigen in seinen Reihen; hoher Organisationsgrad und spezifische standespolitische Orientierung, die sich ausschließlich am Gymnasium ausrichtet, bedingen einander. Den Gegentyp repräsentieren jene Lehrerinnenvereine, in denen die konfessionelle Orientierung auch über die im engeren Sinne standespolitischen Interessen dominiert und die deshalb auch Lehrerinnen verschiedener Schularten vereinigen. Entsprechend geringer ist ihr Organisationsgrad (CLOER 1975; KÜPPERS 1975).

4. Die politikwissenschaftlich ausgerichtete Pluralismustheorie bietet praktische Konzepte, die es erlauben, die Tätigkeit und Wirksamkeit der Lehrerverbände in Hinblick auf Organisationsformen und politische Systembindungen einzuschätzen (VON BEYME 1969). Für diese Fragestellung liefert vor allem die historische Interessenverbandsforschung Beispiele für erfolgreiche Verbandseinflüsse und deren strukturelle Voraussetzungen (VARAIN 1973). Für die Einordnung der früheren Lehrervereinsbildung erstellt NIPPERDEY (1976) in seiner Analyse der Funktion vormärzlicher Vereine für die Ausbildung der bürgerlichen Gesellschaft einen historischen Bezugsrahmen.

5 Anzumerken ist jedenfalls, daß die Volksschullehrerorganisationen wegen ihrer Geschlossenheit Organisationsversuchen anderer Berufsgruppen als Vorbild galten. Die mangelnde Durchschlagskraft der Lehrerverbände dürfte also auch den Bedingungen des politischen und sozialen Systems zuzuschreiben sein.

In engem Zusammenhang mit den Fragen des kollektiven Verhaltens steht die Behandlung der Probleme des politischen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses der Lehrer – ein Thema der Erforschung politischer Mentalitäten. Im einzelnen werden zu den hier auftretenden höchst komplexen Phänomenen recht unterschiedliche Zurechnungen und Gewichtungen vorgenommen. Die vornehmlich ideologiekritisch operierenden Analysen stützen sich auf die Selbstzeugnisse vornehmlich publizistischer Provenienz, teilweise aber auch auf sozialgeschichtliche Daten. Dieses Material ist vor allem von Bedeutung, wenn soziale Herkunft⁶ und primäre Sozialisation als entscheidende Variable der ideologischen Prägung in Anspruch genommen werden. BREYVOGEL (1977 a) geht in der Verwertung dieser Daten so weit, die unterschiedlichen schulpolitischen Konzepte innerhalb des Deutschen Lehrervereins während der Endphase der Weimarer Republik entlang der Rekrutierungslinie der Volksschullehrer nach ‚altem‘ und ‚neuem‘ Mittelstand zu interpretieren. Ein solches Vorgehen kann aber kaum mit Hilfe überindividueller quantitativer Daten und ideologiekritischer Methoden zum Erfolg geführt werden, sondern müßte sich auf biographisch fundierte Fallstudien stützen. Zu den im weiteren zu berücksichtigenden Einflüssen der sekundären Sozialisation macht BRINKMANN (1977) geltend, daß in der Zeit nach 1945 die schulische und berufliche Ausbildung den Lehrern noch keine schulartspezifischen Normen vermittelt habe, die Unterschiede der gesellschaftlichen Orientierung zwischen den Lehrergruppen erkennen ließen. Für die unterschiedliche Deutung der Berufsrollen in den einzelnen Lehrergruppen zieht er deshalb den Faktor der beruflichen Sozialisation heran, speziell die Deutung der Berufsrolle durch die Berufsorganisationen, denen er den überragenden Einfluß zuspricht. Den allgemeinen Aspekt der Sozialisation der Lehrer durch die Vereine akzentuiert auch HEINEMANN (1977 b), der hier ein Karrierefeld außerhalb der Schule selbst entdeckt. In der Einschätzung der Sozialisation im Beruf konkurriert der Faktor „Vereine“ mit den massiv eingreifenden Einflüssen durch die Schul- und Unterrichtssituation selbst. Hier ist es BREYVOGEL (1976 b), der im Detail die lehrerpolitischen Maßnahmen der preußischen Regierung in der Endphase der Weimarer Republik, konkret: die Anstellungs- und Besoldungspolitik, in ihren materiellen Auswirkungen auf die einzelnen Lehrergruppen untersucht und überzeugend mit der politischen Desorientierung und Radikalisierung der Junglehrer in Beziehung setzt. Auf diese Weise wird

6 Besonderes Gewicht gewinnt die Rekrutierungsfrage zudem für Interpretationen der sozialen Mobilität der Lehrerschaft. Die Volksschullehrer sind hier ein generell bevorzugter Untersuchungsgegenstand, da sie für den Prozeß der intergenerationalen Mobilität fast paradigmatischen Charakter zugesprochen erhalten. Aus der wechselnden sozialen Rekrutierung der einzelnen Lehrergruppen werden häufig auch Schlüsse auf Sozialprestige und Status gezogen. Bei der Interpretation dieser Daten ergeben sich aber Schwierigkeiten; denn der jeweilige Zustrom in die Lehrberufe wurde entscheidend durch die Exekutive reguliert und war durch die allgemeinen bildungspolitischen Entscheidungen mitbestimmt. Im einzelnen sind in diesem Komplex die Faktoren Prüfungsordnungen, Zahl und Lage der Ausbildungsplätze im Bereich der Volksschullehrerbildung, Studiengelder und Stipendien im Bereich der Gymnasiallehrer, sowie vor allem das Verhältnis der verfügbaren Planstellen zur Menge der erfolgreichen Lehrerstudierenden auseinanderzuhalten (HERRLITZ/TITZE 1976). Die Bestimmung des Sozialprestiges anhand der Analyse der sozialen Rekrutierung der einzelnen Lehrergruppen führt zu kaum eindeutigen Ergebnissen. Es bleibt die Frage, wie weit hohe Prozentzahlen in der Rekrutierung der Volksschullehrer aus den Bereichen des oberen Mittelstandes, des akademisch gebildeten Bürgertums, für eine zunehmende Attraktivität des Berufes in diesen Kreisen sprechen, insgesamt also als Statusgewinn zu werten sind. Eine solche Berufswahl kann auch auf mangelnde Karrierechancen in akademischen Berufen zurückgeführt werden und mußte in jedem Fall für die Akademikersöhne als „Abstieg“ verbucht werden.

deutlich, welche sozial genau zu verortenden Gruppen in der Volksschullehrerschaft eine besondere Beziehung zu den Organisationen der Nationalsozialisten und zu ihrer Ideologie entwickelten. Dieser Ansatz differenziert den pauschalen Affinitätsvorwurf zwischen professionalisierter Pädagogenschaft und Nationalsozialismus, da vor allem für einen bestimmten Bezirk die Mitgliedschaften einzelner Pädagogen in NSDAP und NSLB quantitativ überprüft werden konnten. Andererseits zeigt seine im engeren Sinne sozialgeschichtliche Methode die Distanz zu den Interpretationen, die zwar den mangelnden Widerstand einzelner Standesfunktionäre gegenüber dem Nationalsozialismus als individuelle Schuld kritisch verbuchen, aber nicht die organisationspolitisch bedingten Strukturschwächen des Verhaltens der Vereine zu erfassen vermögen. Für die Interpretation des „Versagens“ der Lehrer und ihrer Verbände gegenüber dem Nationalsozialismus gewinnen also methodische Ansätze unmittelbare inhaltliche Konsequenzen. KÜPPERS (1975) rekurriert für den katholischen Lehrerverband letztlich auf die mangelnde weltanschauliche Festigkeit, den fehlenden persönlichen Mut der Individuen und relativiert damit erheblich seine Kritik an der ideologischen Distanz der katholischen Vereine gegenüber der Weimarer Demokratie. BREYVOGEL (1974) setzt bei der Analyse der materiellen und professionellen Krise an und verfolgt sie in ihren ideologischen und politischen Konsequenzen; er erkennt in der verfehlten berufspolitischen Organisation der deutschen Volksschullehrerschaft die entscheidende Einbruchsstelle. HAMBURGER (1974) läßt dagegen die demokratiefeindliche Standesideologie der Philologen aus der Zeit des Kaiserreichs mehr oder weniger bruchlos in der faschistischen Weltanschauung aufgehen.

Bisher stellen die Forschungen zum beruflichen Selbstverständnis und zur politischen Orientierung der Lehrer aufgrund der vornehmlich verarbeiteten publizistischen Quellen und der mehr oder weniger subtilen ideologiekritischen Perspektive vornehmlich Beiträge zu einer Geschichte der Berufskultur verschiedener Lehrergruppen dar. Die skizzierten Forschungsschwerpunkte sind offensichtlich nicht zuletzt auch durch forschungspraktische Gesichtspunkte bestimmt. Die Darstellung der Berufsideologie und die der organisierten Aktivitäten, für deren Interpretation zudem das plausible Professionalisierungsmodell zur Verfügung steht, können sich auf die relativ leicht zugänglichen Quellen der Lehrerpublizistik, auf die zahllosen Denkschriften, Gutachten, Petitionen usw. der verschiedensten Vereine stützen. Auch die organisationssoziologischen und politikwissenschaftlichen Aspekte der Interessenverbandsforschung können sich weitgehend auf dieses Material beziehen. Die Darstellungen gewinnen zwar durch ihre ideologiekritische Begründung die gesellschaftliche Dimension des Untersuchungsgegenstandes, bleiben aber doch, auch wenn sie ihr Verfahren damit im weitesten Sinne als „sozialgeschichtlich“ ausweisen können, von den konkreten sozialen und politischen Daten und Erkenntnissen weit entfernt und in ihrer interpretatorischen Verwendung recht beliebig. Wenn sie zudem die Dimension der historischen Zeit, des geschichtlichen Abstands zur Gegenwart in ihrer Analyse vernachlässigen, entstehen recht flächige Eindrücke und pauschale Wertungen. Offen bleibt, wie weit die offizielle ‚Rhetorik‘ der Landesverbände die aktuellen Auffassungen der einzelnen Lehrer repräsentiert; dieser Punkt wäre gerade wegen des sehr hohen Organisationsgrades aller Lehrergruppen sehr genau für den Einzelfall zu überprüfen. Die Kommunikation zwischen Basis und Vereinsführung muß daher unbedingt in die Analyse einbezogen werden. Der Einfluß der Berufsverbände auf die beruflichen Selbstbilder wird in den Untersuchungen arbeitshypothetisch vorausgesetzt, müßte aber erst in Einzelfällen nachgewiesen werden. Hier wäre der Grad der Autonomie

der Verbandsspitzen zu klären, und es wäre abzuschätzen, wie weit sich „die Verbände“ von den Interessen und Wünschen der in ihnen organisierten Mitglieder ablösen können. In biographisch orientierten Fallstudien könnten die Differenzen zwischen dem durch die Vereine vermittelten Berufsrollenbild und dem tatsächlichen Verhalten der Mitglieder überprüft werden⁷. Selbst wenn zwischen der offiziellen Deutung der Lehrerrolle durch die Verbände und dem Selbstverständnis der einzelnen Mitglieder weitgehende Deckungsgleichheit bestünde, bliebe die Bedeutung dieses Faktors für die tägliche Handlungsorientierung offen. Methodisch einfacher ist es, die Wirkung der überregionalen Publizistik in ihrer erziehungswissenschaftlichen und standespolitischen Programmatik auf der Ebene der praktischen Arbeit der lokalen Vereine zu überprüfen. Die Mikroanalyse der Vereine könnte vor allem den Abstand zwischen den Aktivitäten der Vereine auf Landes- oder gar Reichsebene und ihrer Wirkung auf „die“ Basis herausarbeiten. Die Untersuchung von Einzelvereinen ohne den Bezug auf die jeweiligen Aktivitäten der höheren Organisationsebenen bleibt jedenfalls in ihren Ergebnissen relativ beliebig (KOPITZSCH 1977), da die standespolitische und erziehungswissenschaftliche Diskussion weitgehend durch die Themenvorschläge der Verbandsspitzen reguliert wurde.

Auffällig bleibt, daß sich im Gesellschaftsbild und politischen Verständnis der verschiedenen Lehrergruppen über die Zeiten hin überraschende Parallelen ergeben, so daß man eine *Topik der Selbstdeutung* der Berufsrolle entwickeln könnte. Sie indiziert Statusunsicherheit, Deklassierungsfurcht, überhaupt eine Ambivalenz der gesellschaftlichen und politischen Orientierung, und läßt sich von aktuellen sozialwissenschaftlich orientierten Analysen ausgehend bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen (LÜDTKE 1973, S. 7–23). Angesichts der Kontinuität des Ambivalenzphänomens können die vorliegenden Interpretationen nicht befriedigen, die dieses Phänomen z.B. als Spiegelung der Position der Volksschullehrer in einer bestimmten historischen Situation deuten (OLSON 1975). BREYVOGEL will die Ursprünge der Ambivalenz deshalb der Klassensituation der Volksschullehrer im Kapitalismus zuschreiben. Er schlägt vor, die ideologische Orientierung dieser Lehrergruppe im Rahmen der Analyse kleinbürgerlicher Schichten zu untersuchen; das politisch und ideologisch ambivalente Verhalten sei gerade signifikant für die unklare Klassensituation dieser Schichten. Allerdings birgt dieser Ansatz die Gefahr, gerade die spezifisch berufsbedingten Aspekte des Phänomens auszublenden; denn die professionelle Positionszuweisung bleibt entscheidend an die sich wandelnde Funktion der „Bildung“ für das politische und gesellschaftliche System gebunden. Damit ist keine eindeutige, objektive Bezugsgröße angegeben, sondern die im einzelnen zu berücksichtigende Qualifikations-, Sozialisations- und Legitimationsfunktion ist ihrerseits auch politisch definiert. Aufgrund der mit der Industrialisierung einsetzenden sozialen, ökonomischen und politischen Wandlungsprozesse ergab sich die Notwendigkeit zu einer permanenten Revision der erziehungspolitischen Zielsetzungen, die eine dauernde Neudefinition der Lehrerrollen erzwang. Der Funktionsgewinn öffentlicher Erziehung, von dem sich vor allem die Volksschullehrer den ihnen angemessenen sozialen Rangplatz erhofften, bescherte zugleich die Zunahme des politischen und gesellschaftlichen

⁷ Die mehr oder weniger anonym bleibende Mitgliedschaft in der Massenorganisation mag zwar eine „progressive Orientierung“ vermittelt haben; sie blieb allerdings für die praktische Kooperation im Schulalltag mit den „konservativen Kräften“ (z.B. im 19. Jahrhundert mit dem geistlichen Schulinspektor) folgenlos.

Interessendrucks. Die Vermehrung der konkurrierenden Verhaltens- und Erziehungserwartungen an die Lehrer erschwerte eine stabile gesellschaftliche Orientierung⁸.

Die Komplexität der sozialen Funktionen der Institutionen der öffentlichen Erziehung erlaubt keine eindeutige Bestimmung der tatsächlich erbrachten Leistung ihres Personals. Deshalb fehlt auch der anerkannte Maßstab für die angemessenen gesellschaftlichen Gratifikationen (Einkommen, Prestige) für diese Berufsgruppe. Der historische Ausweg aus diesem Dilemma war die Koppelung der Gratifikationen an die Art der Ausbildung in ihrer groben Scheidung nach akademisch und nicht-akademisch⁹. Diese Grenzlinie war von zentralem Stellenwert für die Standespolitik der Verbände, ausgerichtet auf die Trias der Ziele von „Besoldung“, „Ausbildung“ und „beruflicher Autonomie“. Für die Oberlehrer der Gymnasien wurde gerade der beamtenrechtliche und besoldungspolitische Kampf um die Gleichstellung mit den richterlichen Beamten der Ausgangspunkt ihres standespolitischen Zusammenschlusses (MÜLLER 1977; LAUBACH 1977; vgl. TITZE in diesem Heft S. 107ff.). Während die weiteren Punkte für sie demgegenüber sekundär blieben, stellte sich für die Volksschullehrer der Zusammenhang der Ziele als untrennbar dar, die nicht nur durch die berechtigten Ansprüche des Standes, sondern auch durch seine Leistungen für die Gesellschaft selbst zu legitimieren waren. TENORTH (1977b) unterscheidet in der Tätigkeit der Berufsorganisationen zwischen „Statuspolitik“ und „Professionalisierungspolitik“, wobei diese den Aspekt der „Leistungserbringung im Interesse der Klienten“ akzentuiert und jene sich primär an den „Gegenleistungserwartungen“ orientiert. Das Postulat verbesserter Lehrerbildung, das sowohl durch eine Reform der staatlichen Ausbildung als auch durch die Maßnahmen der Vereine eingelöst werden sollte, besaß also zugleich eine berufs- und eine standespolitische Komponente. Nur Lehrer, die theoretisch und praktisch optimal ausgebildet waren, konnten die ihnen überantworteten Aufgaben erfüllen; eine solche Ausbildung war aber nur im Rahmen der Universität zu leisten. Gleichausgebildete Lehrer können aber füglich auch eine besoldungsmäßige Gleichbehandlung erwarten (BÖLLING 1976; MEYER 1976).

Unabhängig von dieser Problemstellung nehmen die Untersuchungen zur staatlichen Lehrerbildung (PAULUS 1975) und vereinsgesteuerten Lehrerfortbildung (CLOER 1975; SACHER 1974) vor allem die Fragen der Qualifikation und Qualifikationserweiterung in Angriff. In der Darstellung der jeweiligen Sozialisationspraxis gewinnen sie einen hohen Grad an Anschaulichkeit. Um diesen Gewinn zu garantieren, scheint die Darstellung der Ausbildungspraxis in ihrer Prägung durch lokale Besonderheiten und in ihrer Abhängigkeit von der jeweiligen staatlichen Schulpolitik insgesamt wichtiger als die Rekonstruktion der Erziehungstheorie historischer Lehrerbildner (BENNACK 1975). Gerade wenn die

8 Es ist aber nicht zu übersehen, daß die für die Berufsideologie konstitutiven Themen: Deklassierungsfurcht, Proletarisierungsangst, Klagen über die schwindende Berufsfreudigkeit der Lehrer und die Klage über die Lehrerfeindlichkeit der Öffentlichkeit, das Stereotyp vom Hungerberuf usw. eine standespolitische Komponente in ihrer unausgesprochenen Drohung besitzen, Staat und Gesellschaft im Gegenzug die Loyalität aufzukündigen.

9 Die zeitgenössischen Argumente der Deklassierung, der gesellschaftlich unzureichenden Einschätzung der Erziehungsfunktion, zumindest der ihrer unzureichenden materiellen Gratifikation, haben schon die konkreten berufs- und standespolitischen Stellungnahmen der Volksschullehrer und Gymnasiallehrer mit dem Verweis auf die richterlichen Beamten hier und die Subalternbeamten dort immanently auf die Methoden des Vergleichs mit anderen Berufsgruppen geführt. Mit diesem Material steht ein höchst ergiebiger Quellenbestand zur Verfügung, der es erlaubt, im Vergleich der verschiedenen Berufsgruppen die lehrerspezifischen Momente des Phänomens zu verifizieren.

politischen Einflüsse auf den Ausbau der Lehrerbildungsinstitutionen in den einzelnen deutschen und deutschsprachigen Ländern in der Darstellung berücksichtigt wurden, ließe sich der Grad der Autonomie des Lehrerbildungssektors bestimmen.

Eine wichtige Grenze der postulierten theoretisch anspruchsvollen erziehungsgeschichtlichen Forschung liegt bisher in dem Informationsdefizit auf institutionengeschichtlichem und schulpolitischem Gebiet. Solange die Erziehungs- und Schulpolitik der einzelnen deutschen Staaten, einzelner Parteien, gesellschaftlicher Gruppen, Kirchen usw. nicht genauer erarbeitet ist, kann die Größenordnung des Faktors „Lehrer und Lehrerbewegung“ weder in einzelnen bildungspolitischen Entscheidungen noch gar im Gesamtprozeß abgeschätzt werden. Niemand wird die bildungspolitischen Äußerungen eines Regierungschefs oder auch seines Unterrichtsministers unmittelbar für die Rekonstruktion der Schul- und Unterrichtswirklichkeit verwenden, für die Einschätzung des Status der Lehrer können solche Äußerungen aber höchst relevant werden. Interpretationsbedürftig bleibt jedoch der politische Stellenwert einzelner Aussagen; das anerkennende Grußwort eines Politikers an eine Lehrerversammlung dürfte sich kaum als Indiz bildungspolitischer Grundsatzentscheidungen verwerten lassen (CLOER 1977a); folgenreich ist es jedoch, wenn es sich in Haushaltsgesetzen finanziell oder in Unterrichtsgesetzen schulorganisatorisch konkretisiert.

Das vorwiegend praktizierte Verfahren, die Schulbürokratie als unabhängige Variable in die Analyse einzubeziehen (BERG 1975; HERRLITZ/TITZE 1976), muß künftig um historisch-politische Aspekte ergänzt werden, da eine Autonomie der Bildungsverwaltung nur in den Fragen der *inneren* Schulangelegenheiten besteht. Bildungs- und erziehungspolitische Fragen werden jederzeit von der gesamten politischen Führungsspitze getragen (in Preußen vom ganzen Staatsministerium) und sind speziell wegen ihrer praktisch immer auch finanziellen Dimension dem Zugriff des Finanzministers ausgesetzt. Aber auch die Legislative kann – und konnte auch schon in konstitutionellen Verhältnissen – in Besoldungs-, Stellen-, Ausbildungsfragen auf allen Ebenen der Bildungsorganisation wegen der haushaltsrechtlichen Konsequenzen Einfluß auf die Bildungsverwaltung nehmen. Gerade die Statuspolitik war entscheidend durch Rücksichtnahmen auf die in den Parlamenten und Selbstverwaltungsinstitutionen zur Geltung kommenden politischen Kräfte bestimmt. Das gilt erst recht für die Unterrichtsgesetzgebung, die nur partiell durch den Faktor der sachlichen Bedürfnisse bestimmt und auch durch die Einflüsse nichtschulpolitisch motivierter Gesetzesvorhaben tangiert wird; sie besitzt den Rang einer abhängigen Variablen in Gesetzeskonzepten. Die so benannten intervenierenden Variablen müssen jeweils in den einzelnen schulpolitischen Maßnahmen analysiert werden, ehe sie anderen ökonomischen oder gar pädagogischen Systemzwängen¹⁰ zugerechnet werden (MEYER 1976).

10 Obwohl zu Recht vom „Erziehungssystem“ gesprochen wird und die Änderungen dieses Systems jeweils nur im Systemzusammenhang untersucht werden können, birgt die sich hier ergebende funktionale Betrachtungsweise große Risiken, wenn sie auf die Systemwandlungen übertragen wird und bestimmten Veränderungen im Aufbau des sozio-ökonomischen Systems – vor allem wenn ihnen eine bestimmte Richtung unterstellt wird – spezifische Veränderungszwänge im Bildungssystem zugeschrieben werden. Eine solche Sichtweise produziert das Bild eines Automatismus von Reform, das aus naheliegenden Gründen auch vielfach von den zeitgenössischen Standespolitikern beschworen wurde, ohne daß die vielfältigen Vermittlungsvorgänge angemessen berücksichtigt werden können, die Veränderungen im Bildungssystem von Maßnahmen des politischen Systems abhängig machen.

Aussichtsreich ist das Verfahren, einzelne bildungspolitische Entscheidungen möglichst genau zu rekonstruieren, um konkret die relevanten Faktoren bestimmen zu können, oder die Entwicklung in territorial und sozial abgegrenzten und sozialhomogenen Feldern zu verfolgen. So bleiben die einzelnen Beteiligten an den Entscheidungen biographisch faßbar, das soziale und politische Umfeld erkennbar, die Determinanten benennbar. Diesen Untersuchungstyp repräsentiert die über die Bremer Schulreformer vorgelegte Arbeit von HAGENER (1973). In ihrer Konzentration auf den Stadtstaat Bremen und die Zeiträume von 1905/10 und 1918/19 vermag sie einerseits die Ursprünge und Arbeitsweisen der pädagogischen Reformgruppen sozialgeschichtlich genau zu verorten und kann zum anderen zugleich den geringen Spielraum für eine von den Lehrern initiierte Reform nachdrücklich verdeutlichen. Das gelingt um so überzeugender, als der Faktor „Schulbürokratie“ wegen der überschaubaren städtischen Verhältnisse leicht kontrolliert werden kann.

Daß der Lehrer „die Schule sei“, haben die Pädagogen schon seit eh und je behauptet; diese These bestimmt in modifizierter Form bis heute – jetzt in Gestalt der Professionalisierungsthese – nicht nur die standespolitische Diskussion. Sie entspringt einem Selbstverständnis der Betroffenen, das manchmal über den Bereich der Schule hinaus verabsolutiert wird: Schule und Lehrer werden zum Angelpunkt der Weltdeutung. Angesichts dieser Haltung kommt es der historischen Lehrerforschung zu, die Vielfalt der Faktoren zu bestimmen, die auf die Position des einzelnen Lehrers einwirken, und die Determinanten zu erkennen, die den Handlungsspielraum der Lehrerschaft definieren. Die Anwendung sozialgeschichtlicher Verfahren in der Erforschung der Geschichte der Lehrer und ihrer Bewegung stellt dabei über die methodisch-forschungspraktischen Hilfen hinaus ein permanent wirksames inhaltliches Korrektiv dar: sie öffnet die Perspektive gegenüber den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, die erst den Lehrern ihren konkreten historischen Ort zuweisen. Erst wenn diese bestimmt sind, lassen sich auch die erziehungsspezifischen Momente ihrer historischen Wirkung isolieren und in allgemeine erziehungswissenschaftliche Theoriekonzepte einbringen.

Literatur

- BEILNER, H.: Die Emanzipation der bayerischen Lehrerinnen – aufgezeigt an der Arbeit des bayerischen Lehrerinnenvereins (1898–1933). Ein Beitrag zur Geschichte der Emanzipation der Frau. (Miscellanea Bavarica Monacensia. H. 40.) München 1971.
- BENACK, J.: GUSTAV FRIEDRICH DINTER. Seine Bedeutung für Schule und Lehrerstand. Ratingen/Kastellaun 1975.
- BERG, CH.: Schulpolitik ist Verwaltungspolitik. Die Schule als Herrschaftsinstrument staatlicher Verwaltung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51 (1975), S. 211–236.
- BEYME, K. VON: Interessengruppen in der Demokratie. München 1969.
- BÖLLING, R.: Lehrerbildungsreform und Standespolitik. In: HEINEMANN 1976, S. 269–279.
- BÖLLING, R.: Zur Entwicklung und Typologie der Lehrerorganisationen in Deutschland. In: HEINEMANN 1977 a, S. 23–37. (a)
- BÖLLING, R.: Zum Organisationsgrad der deutschen Lehrerschaft im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: HEINEMANN 1977 a, S. 121–134. (b)
- BREYVOGEL, W.: Lehrer zwischen Weimarer Republik und Faschismus. Die Lehrerschaft des Hessischen Volksschullehrervereins in den Jahren 1930 bis 1933. In: Gesellschaft und Schule 15 (1974), H. 1/2, S. 3–88.
- BREYVOGEL, W.: Die staatliche Schul- und Lehrpolitik und die Lehrervereine als Interessenorgane der Volksschullehrer. In: HEINEMANN 1976, S. 281–290. (a)

- BREYVOGEL, W.: Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927–1933. Eine Studie zur Gewerkschaftsfrage der Volksschullehrerschaft. Diss. Phil. Marburg 1976. (b)
- BREYVOGEL, W.: Volksschullehrer und Faschismus. Skizze zu einer sozialgeschichtlichen Erforschung ihrer sozialen Lage. In: HEINEMANN 1977 a, S. 317–343. (a)
- BREYVOGEL, W.: Zum Ansatz des historischen Materialismus in der Lehrerforschung. In: HEINEMANN 1977 a, S. 477–493. (b)
- BRINKMANN, W.: Die Berufsorganisation der Lehrer und die „pädagogische Selbstrolle“: Zur Professionalisierungs- und Deutungsfunktion der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und des Deutschen Philologenverbandes 1949–1974. In: HEINEMANN 1977 a, S. 393–408.
- CLOER, E.: Sozialgeschichte, Schulpolitik und Lehrerfortbildung der katholischen Lehrerverbände im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. (Schriftenreihe zur Geschichte und Politischen Bildung.) Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1975.
- CLOER, E.: Sozialgeschichtliche Aspekte der Solidarisierung der preußischen Volksschullehrer im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1977 a, S. 59–79. (a)
- CLOER, E.: Aspekte der Schulpolitik der katholischen Lehrerverbände in der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1977 a, S. 151–166. (b)
- ERGER, J.: Lehrer und Schulpolitik in der Finanz- und Staatskrise der Weimarer Republik 1929–1933. In: Soziale Bewegung und politische Verfassung. Beiträge zur Geschichte der modernen Welt. [Festschrift für WERNER CONZE.] (Industrielle Welt. Sonderband.) Hrsg. von U. ENGELHARDT/V. SELLIN/H. STUKE. Stuttgart 1976, S. 233–259.
- GUTHMANN, J.: Zur Standes- und Vereinsgeschichte der unterfränkischen Volksschullehrerschaft. (Unterfränkischer Lehrer- und Lehrerinnenverein, Geschichte der Schule, des Standes und des Vereins. Bd. 2.) Würzburg 1972.
- HAGENER, D.: Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik. (Veröffentlichungen aus dem Staatsarchiv der Freien Hansestadt Bremen. Bd. 39.) Bremen 1973.
- HAMBURGER, F.: Lehrer zwischen Kaiser und Führer. Der Deutsche Philologenverband in der Weimarer Republik. Eine Untersuchung zur Sozialgeschichte der Lehrerorganisationen. Diss. (ms. vervielf.) Heidelberg 1974.
- HAMBURGER, F.: Pädagogische und politische Orientierung im Selbstverständnis des Deutschen Philologenverbandes in der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1977 a, S. 263–272.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bd. 1.) Stuttgart 1976.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisationen. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bd. 2.) Stuttgart 1977. (a)
- HEINEMANN, M.: Der Lehrerverein als Sozialisationsagentur. Überlegungen zur beruflichen Sozialisation der Volksschullehrer in Preußen. In: HEINEMANN 1977 a, S. 39–58. (b)
- HEINEMANN, M.: Feldtheoretische Modelle zur Erschließung von Lehrervereinen. In: HEINEMANN 1977 a, S. 437–456. (c)
- HEINZ, W. R./SCHÖBER, P.: Theorien kollektiven Verhaltens. Darmstadt/Neuwied 1973.
- HERRLITZ, H.-G./TITZE, H.: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. Zur administrativen Steuerung der Lehrerarbeitslosigkeit in Preußen 1870–1914. In: Deutsche Schule 68 (1976), S. 348–370.
- HERRMANN, U.: Der Arbeitskreis „Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert“ der Fritz Thyssen Stiftung. In: Z. f. Päd. 18 (1972), S. 377–379.
- HOFFMANN, V.: Lehrer und Gewerkschaft. Die preußische Junglehrerbewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1976, S. 251–267.
- KOPITZSCH, W.: Lehrerorganisation in der Provinz. Weiterbildung von Volksschullehrern zur Zeit des Kaiserreiches in Schleswig-Holstein. In: HEINEMANN 1977 a, S. 93–104.
- KOSCHNITZKE, R.: Fachverbandsinteresse und Unterrichtsfächer: Beispiel „Geschichte“ in Nordrhein-Westfalen (1974). In: HEINEMANN 1977 a, S. 423–436.
- KÖPPERS, H.: Der katholische Lehrerverband in der Übergangszeit von der Weimarer Republik zur Hitler Diktatur. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerstandes. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte. Reihe B: Forschungen, Bd. 18.) Mainz 1975.
- LAUBACH, H.-CH.: Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1977 a, S. 249–261.

- LÜDTKE, H.: Erzieher ohne Status? Beiträge zum Problem der strukturellen Unsicherheit in pädagogischen Berufen. Heidelberg 1973.
- LUNDGREEN, P.: Historische Bildungsforschung. In: RÜRUP, R. (Hrsg.): Historische Sozialwissenschaft. Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis. Göttingen 1977, S. 96–125.
- MASKUS, R.: Der Mittelschullehrer und seine Organisation zur Zeit der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1977 a, S. 135–150.
- MATERIALIEN zur Geschichte der politischen Lehrerbewegung I (1789–1933). Hrsg. von der Arbeitsgruppe „Geschichte der Lehrerbewegung“ (Marburg). In: Gesellschaft und Schule 14 (1973), H. 1, S. 2–64.
- MEYER, F.: Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848–1900. (Historische Perspektiven. Bd. 4.) Hamburg 1976.
- MÖLLER, H.: Aufbau einer vollakademischen Lehrerbildung in Thüringen zur Zeit der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1976, S. 291–311.
- MÜLLER, S. F.: Die Verbandsinteressen der Lehrer an den höheren Schulen am Ende des 19. Jahrhunderts. In: HEINEMANN 1977 a, S. 235–247.
- NIPPERDEY, TH.: Verein als soziale Struktur in Deutschland im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Wiederabgedruckt in: NIPPERDEY, TH.: Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft. Bd. 18.) Göttingen 1976, S. 174–205.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt 1963.
- OLSON, J. M.: The Social View of Prussian Primary School Teachers During the Wilhelmian Era. In: Paedagogica Historica 15 (1975), S. 73–89.
- PAULUS, S.: 200 Jahre Lehrerbildung in Würzburg. (Mainfränkische Studien. Bd. 10.) Würzburg 1975.
- ROEMHELD, R.: Demokratie ohne Chance. Möglichkeiten und Grenzen politischer Sozialisation am Beispiel der Pädagogen der Weimarer Republik. (Schriftenreihe zur Geschichte und Politischen Bildung. Bd. 12.) Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974.
- SACHER, W.: Die zweite Phase in der Lehrerbildung. Ihre Entwicklung seit 1800 aufgezeigt am Beispiel Bayerns. (Würzburger Arbeiten zur Erziehungswissenschaft.) Bad Heilbrunn 1974. (a)
- SACHER, W.: Lehrerfortbildung im Spannungsfeld zwischen Staat und Lehrerorganisation. In: HEINEMANN 1977 a, S. 105–120. (b)
- SMELSER, N.: Theorie des kollektiven Verhaltens. Köln 1972.
- STÖHR, W.: Lehrgewerkschaft und Arbeiterbewegung. Zur Organisationsgeschichte der gewerkschaftlichen Lehrerbewegung 1918–1933. In: Das Argument, Bd. 80 (Sonderband), S. 170–207.
- TENORTH, H.-E.: Statuspolitik und Professionalisierungspolitik. Zur Geschichte von Philologenverband und GEW in der Bundesrepublik Deutschland. In: HEINEMANN 1977 a, S. 409–422. (a)
- TENORTH, H.-E.: Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des „Lehrers und seiner Organisationen“. In: HEINEMANN 1977 a, S. 457–475. (b)
- VARAIN, J. (Hrsg.): Interessenverbände in der deutschen Politik. (Neue wissenschaftliche Bibliothek.) Köln/Berlin 1973.

Die pädagogische SCHLEIERMACHER-Forschung*

Erstmals wurde im Rahmen der pädagogischen SCHLEIERMACHER-Forschung eine umfassende Monographie vorgelegt. Das Buch von JOHANNES SCHURR „Schleiermachers Theorie der Erziehung“ zeigt schon im Titel den Anspruch, das pädagogische *Gesamtproblem* in der Sicht SCHLEIERMACHERS aufzudecken. Daher ist diese gründliche und umfangreiche Untersuchung beachtenswert, und es liegt nahe, aus diesem Anlaß die erziehungswissenschaftliche SCHLEIERMACHERforschung auf ihren Ertrag hin zu prüfen und einen skizzenhaften Versuch koordinierender Weiterführung zu unternehmen. Vor allem sind die Impulse zu berücksichtigen, welche die pädagogische SCHLEIERMACHERforschung nach dem Zweiten Weltkrieg erhielt. Diese Untersuchungen, hauptsächlich der 1960er Jahre, gehen im wesentlichen, mit Abweichungen (z. B. SÜNKEL 1964; HINRICHS 1965a), im engeren Sinne geisteswissenschaftlich und nicht sozialgeschichtlich vor. Das gilt auch für SCHURRS Arbeit. Aber im Gegensatz zu SCHURR sehen diese Untersuchungen die Pädagogik SCHLEIERMACHERS jeweils nur unter einem bestimmten Aspekt: konzentriert auf den Wissenschaftscharakter (SCHULZE 1955; SÜNKEL 1964) oder die Probleme des Bösen (FRIEBEL 1961), der Individualität (NIPKOW 1960), der menschlichen Abhängigkeit und der Anthropologie (LAIST 1965), der Geselligkeit (HINRICHS 1965a), der Religiosität und Bildung (WINTSCH 1967) oder auf die PLATO-Tradition (VORSMANN 1968) in SCHLEIERMACHERS Erziehungstheorie.

I. SCHURRS Auffassung von SCHLEIERMACHERS Pädagogik

1. SCHURRS Interpretationsansatz und Gesamtkonzeption

1.1 Zum Ansatz

Der Grundgedanke von SCHURRS Buch kann wie folgt beschrieben werden: Das wortgemäße *Verständnis der Pädagogik als einer technischen Disziplin* (τέχνη παιδαγωγική), wie es bei SCHLEIERMACHER in seiner „Ethik“ vor allem zu finden ist, soll zum *Schlüssel der Interpretation* von SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung werden. Darin unterscheidet sich SCHURR von der bisherigen erziehungswissenschaftlichen SCHLEIERMACHERforschung (S. 23, vgl. S. 20f.; vgl. Ethik 1805/06, S. 86; Ethik 1812/13, S. 332, § 74). Selbstverständlich ist dabei „Technik“ im Sinne des griechischen Begriffs zu verstehen, nämlich als *Kunst* in des Wortes weiterer und ursprünglicher Bedeutung. Offenbar ist gemeint: Sachkundigkeit (Vorlesungen 1826, S. 122; vgl. S. 7, 9 u. S. 417f.,

* Zu JOHANNES SCHURR: SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1975. 560 S., DM 54,-.

Anm. 2 u. 4) und Fertigkeit (Können), bezogen auf ein bestimmtes Metier menschlichen Handelns, hier bezogen auf das Geschäft des Erziehens oder des Umgangs mit jungen Menschen, des Pädagogischen. – Diese Definition wird zwar nicht von SCHURR gegeben, liegt aber nahe. – Darüber hinaus umfaßt dieser Begriff mit der Sachkundigkeit nicht nur die Praxis, sondern auch das Wissen, die Theorie in Bezug auf das Erzieherische. Kunst i. e. S., als Praxis, und *Kunstlehre* gehören zum Begriff der Kunst i. w. S., welche nicht nur Werkschaffen, Güterschaffen, sondern zugleich Meisterlehre ist (ebd.). Auch diese formalen begrifflichen Abgrenzungen aus der Tradition des Sprachgebrauchs heraus werden von SCHURR nicht vorgegeben und deutlich gemacht, jedoch nahegelegt. Das geschieht z. B. durch den Satz, die Pädagogik sei „Theorie der Anwendung und Anwendung der Theorie in einem: eine Kunstlehre oder τέχνη“ (S. 19) oder durch die Bestimmung der Art des darin enthaltenen Wissensmoments: als „Wissen um willen eines Handelns“, nicht aber „Wissen um des Wissens willen“ (S. 23).

Bemerkenswert ist für den Zusammenhang der Argumentation, daß SCHURRS Interpretation zwar von SCHLEIERMACHERS Begriff der Pädagogik als einer spezifischen *Techne* ausgeht, nicht aber in der Ausführung damit *beginnt*, sondern *mit* SCHLEIERMACHERS *ethisch gefärbter Wissenschaftstheorie*, genauer: mit dessen „Dialektik“ (S. 28, 30 ff.). Auch wenn hier die Überschrift am Anfang auf den „vorthoretischen Ausgangspunkt“ einer Kunstlehre der Erziehung hinzulenken scheint, so doch sofort mit der Tendenz zum „Allgemeinen“ (§ 1, S. 27–34, vgl. auch S. 34 ff.). Gegenstand ist eigentlich zuerst das Theorie-Praxis-Verhältnis, das Verhältnis von Sollen und Sein, Vernunft und Natur bei SCHLEIERMACHER (§ 2, S. 34–50). Erst dann folgt SCHURRS Analyse des *Techne*-Begriffes in SCHLEIERMACHERS ethisch-pädagogischem Denken (§ 3). So entwickelt SCHURR aus der *Grundlegung der Erziehungstheorie* (Erster Teil des Buchs), die bei SCHLEIERMACHERS Wissenschaftstheorie einsetzt, die *Entfaltung der pädagogischen Grundtheorien* bei SCHLEIERMACHER (Zweiter Teil), nämlich in den Kapiteln über die „eidetischen“ (3. Kapitel), die „teleologischen“ (4. Kapitel) und den „Widerstreit der eidetischen und teleologischen Grundtheorien“ (5. Kapitel), um schließlich im letzten Kapitel die „Entfaltung der methodisch-technischen“ pädagogischen Gesamtheorie bei SCHLEIERMACHER zu zeigen.

1.2. Zur Gesamtkonzeption

Insgesamt ist somit im ersten der beiden großen Hauptteile (§§ 1–8) des Buches von SCHURR ein *Widerspruch zwischen Interpretationsansatz und tatsächlichem Vorgehen* festzustellen.

Zunächst sieht es so aus, als ob SCHLEIERMACHERS Pädagogik aus dem Begriff einer „technischen“ Disziplin als ein spezifischer Fall abgeleitet sei; dann so, als ob an den Anfangspunkt jeder Deduktion überhaupt zurückzugehen und dort zu beginnen sei: bei der Frage nämlich, was denn die Theorie überhaupt sei und was dann erst eine pädagogische Theorie sein müsse. SCHURRS Buch hätte der Absicht nach besser den Titel getragen „SCHLEIERMACHERS Pädagogik als ethische Spezialdisziplin“. Der Durchführung nach hätte es besser geheißen „SCHLEIERMACHERS wissenschaftstheoretische Grundlegung der Erziehungstheorie“ – abgesehen davon, ob die Durchführung gelungen ist. SCHURR neigt dazu, *ab ovo* deduktiv zu philosophieren. Er wird in diesem Punkt deutlich. Es geht ihm augenscheinlich darum, das relative Recht des idealistisch

spekulativen und deduktiven Denkens auch in der heutigen Zeit geltend zu machen (S. 14, vgl. S. 16–19, bes. S. 18f. und 21). Das ist inopportun angesichts der herrschenden Tendenzen in der wissenschaftlichen Diskussion unserer Zeit. Es erfordert Scharfsinn und Mut, dem man nur mit Hochachtung begegnen kann.

So fragt SCHURR vom Begriff der *Techne* her sofort in die ethische und spekulativ-wissenschaftstheoretische Tiefe des Denkens bei SCHLEIERMACHER. Er zitiert (§ 2, S. 34–50) immer weniger aus SCHLEIERMACHERS „Pädagogik“, sondern zieht hauptsächlich dessen „Ethik“ und die Abhandlung über den Unterschied zwischen Natur- und Sittengesetz (vgl. dort S. 397–400, bes. 398f.) heran. Von dort gewinnt SCHURR die Elemente des Denkens von SCHLEIERMACHER und liefert die Synthese erst zuletzt im 6. Kapitel seines SCHLEIERMACHER-Buchs. Damit wird SCHLEIERMACHERS Begriff der Erziehung in seiner Theorie der pädagogischen *Einwirkung* erst auf dem *Umweg* über die letzte Abstraktionsebene hergeholt: Erziehung als Verhütung-Gegenwirkung-Unterstützung (Grundsche-ma: negative-positive Einwirkung) (S. 382–480).

Es ist zwar nichts dagegen zu sagen, wie SCHLEIERMACHERS Pädagogik im zweiten der beiden großen Hauptteile des Buchs von SCHURR (§§ 9–25) dargestellt wird als von der *Psychologie*-Anthropologie (vgl. §§ 11ff.) und *Ethik* (als Handlungstheorie, s.o.) hergeleitet. Jedoch ist dann die relative Eigengesetzlichkeit der Pädagogik in der Konkretheit ihres Phänomenbereichs im genauen Sinne SCHLEIERMACHERS erst heraus-zuarbeiten: SCHURR geht zu weit in seinem kunstvoll konstruierten Gedankengang, wenn er sogar meint, 1826 *deduziere* SCHLEIERMACHER die Pädagogik aus seiner Ethik, die inzwischen besser ausgearbeitet sei als bei früheren pädagogischen Vorlesungen (vgl. dagegen S. 35). Vorher habe SCHLEIERMACHER diese Ethik nicht voraussetzen können (vgl. S. 483, Anm. 2; vgl. auch S. 32). Vielmehr ist bei SCHLEIERMACHER die notwendige Zusammengehörigkeit von Induktion und Deduktion *im* jeweiligen wissenschaftlichen Denken das Neue gegenüber dem Deutschen Idealismus (vgl. Dialektik, S. 109, bes. 112f.). SCHURR bemerkt zwar die oft dargestellten Spannungen in SCHLEIERMACHERS Pädagogik: zwischen Wirken und Empfangen (spontan-rezeptiv), Subjektiv und Objekt, Individuum und Gattung, positiver und negativer Einwirkung, letztlich Natur und Vernunft, Sein und Sollen, Animalischem und Geschichtlichem. Wodurch aber werden diese polaren Gegensätze, die psychologisch und ethisch bedeutsam sind und bei *allem* Einwirken von Menschen auf Menschen entstehen, erst *erzieherisch*? „Methodisch-technisch“ können auch nicht pädagogische gesellschaftliche Einwirkungen sein, zumindest in der Politik (also ebenfalls in einer *Techne*).

Ferner ist es zweifellos sehr interessant, daß nicht nur individualitätsphilosophisch-speku-lative (§ 17) und ethische (§§ 18f.), sondern auch *didaktische Grundprobleme* bei SCHLEIERMACHER von SCHURR aufgegriffen und gedankenreich interpretiert werden, so das Problem der Elementarbildung (§ 20, 3) und der Fragenkreis von Spiel und Übung (§ 21, 3). Doch gerade bei derart konkret didaktischen Fragen zeigt sich die Lebensferne eines gelehrten Denkens, das den Weg von der Wissenschaft zur Praxis und umgekehrt so schwer macht. Auf einer einzigen Seite z. B. behandelt SCHLEIERMACHER für die in der Vorlesung vor ihm sitzenden künftigen Lehrer und Religionslehrer bei Betrachtung des vorpädagogischen und pädagogisch nicht zu nutzenden Kinderspiels folgendes: das „Für-sich-selbst-Leben“ der Kinder einerseits, zweckgebundene (intentionale) Erzie-hung andererseits, dann die Spezialfälle dieses grundsätzlichen Gegensatzes, nämlich das Spiel mit einem „Apparat“ einerseits, die „bloß innere Tätigkeit“ der Phantasie

andererseits, den Unterschied der spielenden kindlichen Phantasie von einem fruchtlosen Tagträumen, das er später der Langeweile zuordnet und wovon die Kinder zu schützen seien als vor einem schlaffen Müßiggang, das Alleine-Spielen und das „Zusammen“-Spielen (in der Gruppe) (vgl. Vorlesungen 1826, S. 199, 210f.). Wie wenig konnte SCHURR diese Leistung SCHLEIERMACHERS, nämlich der pädagogisch sehr erforderlichen konkreten Phänomensicht und Argumentation, deren Reichhaltigkeit noch nicht für unsere Zeit ausgewertet ist, in dem imposanten abstrakten und spekulativen Gedankengang seines SCHLEIERMACHER-Buches würdigen! – Vielleicht ist dieses „Gelehrtensyndrom“, wenn auch nicht immer mit bewußter Spekulation verbunden, kennzeichnend für gewisse Erscheinungen der Universität des 20. Jahrhunderts: für ihr Ringen um einen neuen Praxisbezug gegenüber dem Idealismus und Positivismus des 19. Jahrhunderts – ein Ringen, das nicht selten nur auf einen Positionskampf, auf ein Schwanken oder ein Lavieren zwischen den alten Extremen hinausläuft.

2. SCHURRS Interpretation des *Techne*-Begriffs

Weil bei SCHURR der „Schlüssel“ zur Interpretation SCHLEIERMACHERS ethischer *Techne*-Begriff ist, wird man ihn am ehesten von dort her verstehen. Zu den besonderen Verdiensten seines Buchs gehört die gründliche Untersuchung des *Techne*-Begriffs unter Einbeziehung auch der neuen Literatur über das Verständnis dieses Wortes bei den Griechen vor PLATO, seit PLATO, insbesondere bei ARISTOTELES, und seine Analyse der einschlägigen Stellen bei SCHLEIERMACHER, von wo er dessen Position schließlich herausarbeitet.

Die pädagogische Theoriebildung SCHLEIERMACHERS vollzieht sich nach SCHURR aus der Dynamik des „technischen Dreiecks“ von εἶδος, τύπος und τέλος. *Eidos* ist nach SCHLEIERMACHER „die Vorstellung von dem, was geschehen soll“ in der Erziehung oder das *Erziehungsziel*. *Telos* ist nach SCHLEIERMACHER das erreichte Ziel oder das *Resultat* „der Tätigkeit“ dann, wenn diese Tätigkeit „vollkommen“ ist. *Typos* (SCHLEIERMACHER: „Typus“) ist nach SCHLEIERMACHER gleichsam das Richtmaß der Tätigkeit des Erziehens oder das „wonach die Tat eingerichtet werden muß“ (Vorlesungen 1826, S. 9). SCHURR nennt es auch das *Wie* „des Hervorgebrachtwerdens“ dessen, was die Erziehung erreichen (hervorbringen) soll (*eidos*) und schließlich erreicht, wenn sie „vollkommen“ ist (*telos*). Die „eidetische Theorie“ SCHLEIERMACHERS zeigt nach SCHURR an, „was man tut“ (ebd.), die „teleologische“ „warum man es tut“ (ebd.) oder zu welchem Zweck (*telos*) man es tut, schließlich die „methodische“, die als Richtmaß einen Handlungstypus braucht, wie „man es tut“ (S. 53, vgl. S. 53–58, 59f.).

Naheliegend ist bei dem Ganzen *erstens* das Bild der kunstvollen (Technik) Formung der jungen Menschen als eines Stoffes (Stoff = ὕλη) auf ein vorgestelltes Ziel oder eine vorgestellte Endgestalt (*eidos*) hin. Dabei entsteht das Problem, inwiefern der junge Mensch oder die Jugend überhaupt als der „Stoff“ verstanden werden kann, der zu gestalten ist: Spätestens seit LITT (1921/1946 in 1964) wird unter Erziehung keineswegs bloß die Tätigkeit eines *Technikers* oder eines *Künstlers* verstanden, sondern, bei aller Vergleichbarkeit in Aspekten, etwas dem Wesen nach gegenüber Technik und Kunst entschieden (wenn auch relativ) *Eigengesetzliches* (vgl. LITT, S. 85–97, 110–115). Junge Menschen dürfen dann nicht einfach kunstvoll und mit mechanischer Sicherheit planmäßig

zum Erziehungsziel hingelenkt werden. Ferner hat SCHLEIERMACHER PESTALOZZIS Mechanisierungstendenzen in dessen Elementarmethode ausdrücklich als übertrieben hingestellt (Vorlesungen 1826, S. 272), und PESTALOZZI selbst hat auf der anderen Seite wieder großes Gewicht auf seine Lehre von den Lebenskreisen und der darin erzieherisch wirksamen Liebe gelegt.

Es ist aber *zweitens* noch die Deutung möglich, der pädagogisch zu „formende“ Stoff sei der „gesellige Umgang mit der Jugend“, eine Deutung, zu welcher der Rezensent neigt (vgl. auch, zur Berücksichtigung der modernen Literatur über τέχνη, S. 488–492, Anmerkungen 11–16, hier insbes. S. 490f., Anm. 12). SCHURR selbst neigt mit einem gewissen Recht zu einer *dritten* Deutung, nämlich daß die Konzeption des Erziehungsziels (*Eidos*) „nicht ohne Blick auf die von der Natur her gegebenen Bedingungen“ möglich ist (S. 490, Anm. 12). SCHURRS Unterscheidung von *Typos* einerseits, *Telos* und *Eidos* andererseits macht die Begriffe aber nicht völlig klar. SCHLEIERMACHER beschränkt sich an der genannten Stelle auf den Unterschied von *Handlungstyp* einerseits, im Sinn einer Kunst- und Meisterlehre, und *Handlungsideal* andererseits (Vorstellung von dem, was geschehen soll; Vorlesungen 1826, S. 9). Der Handlungstyp scheint nicht nur die enge Methodenfrage zu betreffen. SCHLEIERMACHER wirft die von SCHURR formulierte Frage „wie man es tut“ (S. 53) an der betreffenden Stelle der Vorlesungen von 1826 wörtlich gar nicht auf, sondern wörtlich nur die Fragen „was man tut und warum man es tut“, d. h. die des Handlungstyps und doch wohl des Handlungsideals zur Begründung des gewählten Handlungstyps. Offenbar ist für SCHLEIERMACHER der pädagogische Handlungstyp: (1) der aus der Fülle möglicher Inhalte oder Stoffe ausgewählte Horizont in Frage kommender *Handlungsinhalte* zum Erreichen des idealen Erziehungsziels, und (2) der so bestimmte Weg, das methodische „Wie“ der Erziehung. Ähnlich wie der „*Typos*“ wird der „gute Ton“ der Geselligkeit von SCHLEIERMACHER innerhalb aller möglichen „Sitten“-Inhalte bestimmt als Verstehenshorizont auf einer bestimmten kulturellen Niveau-Stufe der Geselligkeit, wie ich es an anderer Stelle zu zeigen versucht habe, oder wörtlich als „möglichste Freiheit des Einzelnen unter der Potenz des Typus, und der reine Ausdruck der Stufe ohne Sinken oder „*affektiertes Steigen*“, während ein „*Steigen*“ als Kultivierung durchaus sein soll, nur nicht zu erzwingen ist. Dieses kulturelle Steigen und Sinken in einem geschichtlich sich wandelnden inhaltlichen Verstehenshorizont ist bei Behandlung von SCHLEIERMACHERS pädagogischem Grundgedankengang noch einmal zu beachten (Hervorhebung in der Stelle aus der Ethik von 1812/13, die im übrigen bis in den Wortlaut hinein der hier interpretierten Stelle aus der pädagogischen Vorlesung von 1826 ähnelt; vgl. Ethik, S. 367f.; dazu HINRICHS 1965a, S. 26–28, dort Anm. 10, S. 141).

Im ganzen fragt es sich, ob die Pädagogik, die SCHLEIERMACHER als Universitätslehrer vorträgt, nicht *von vornherein über jeden Technikbegriff hinaus im (sozial-) kulturellen und kulturphilosophischen Zusammenhang erst verständlich wird*. Entscheidend bei diesem Vorgang ist nämlich für SCHLEIERMACHER der „Wechsel der Generationen“, dem „*menschliche Tätigkeit*“ zugrunde liegt: also, wie wir hinzufügen können, Kulturtätigkeit – im Unterschied zu Naturprozessen, welche ohne menschliches Dazutun ablaufen. Auf diesen neuralgischen Punkt ist SCHURR nicht genügend aufmerksam geworden, was noch zu zeigen ist.

Es ergibt sich u. a., daß ein Weniges an Kultur, *gegenüber* einem erstrebenswerten Mehr, für SCHLEIERMACHER Natur sein kann, obgleich das Wenige an Kultur eben schon über das bloß Naturhafte im engen Sinne hinaus ist (Vorlesung 1826, S. 31–34, 57). Zweifellos

schenkt SCHURR diesen differenzierten Problemen wohl nicht so unmittelbar seine Aufmerksamkeit wie den dahinter sich auftuenden philosophisch sehr schwierigen Fragen der Dialektik von Vernunft und Natur sowie der Dialektik und Wissenschaftstheorie überhaupt. *Darin liegt Verdienst, aber auch Gefahr der Analyse von SCHURR.*

3. SCHURRS Position, das humanwissenschaftliche und hermeneutische Problem

3.1. Wissenschaftstheoretischer Aspekt

SCHLEIERMACHERS Wissenschaftstheorie oder Theorie des Denkens und Sprechens wird von ihm auch *Dialektik* genannt. Im *weiten* Sinn umfaßt sie das naturwissenschaftliche Denken und die Hermeneutik, die Verstehenstheorie; *im engeren Sinne* kann sie als Theorie des Sprechens auch der *Hermeneutik* oder *Theorie des Verstehens* gegenüber gestellt werden. Durch diesen Doppelsinn von „Dialektik“ entstehen Schwierigkeiten, SCHLEIERMACHER zu deuten.

SCHURR betont mit Recht, daß SCHLEIERMACHER sich erst „mit der Hinwendung zur empirisch-historischen Betrachtungsweise“ die Voraussetzung schuf, „die Erziehungproblematik anzugehen“ (S. 19). Er fügt aber hinzu, das geschehe „mit den Mitteln der Dialektik und Hermeneutik“. Bei der Berücksichtigung historischer Tatsachen kann es sich nur um jenes empirische Moment handeln, das erst der *Interpretation* zugänglich ist, wenn kein wertfreies Tatsachenchaos vorausgesetzt und abgebildet werden soll. Obwohl SCHURR die Dialektik hier gleichwertig neben die Hermeneutik stellt, müßte er an *dieser* Stelle mehr die *Hermeneutik* meinen. Vielleicht zeigt auch das wieder SCHURRS Neigung zur deduktiven Denkweise. Er reduziert letztlich den Begriff der Hermeneutik auf eine spezielle Art der Dialektik (vgl. S. 21 f., S. 13). Es wäre interessant gewesen, eine hermeneutisch-pragmatische Tendenz in SCHLEIERMACHERS pädagogischem Denken aufzuspüren, die naheliegt, wenn SCHLEIERMACHER meint, der Pädagogik sei es nicht so sehr darum zu tun, ob der Mensch von Natur böse oder gut ist, sondern darum, daß er gut wird (vgl. HINRICHS 1965a, S. 98; dazu FRIEBEL 1961, S. 80–85, 90–94). Dazu hätte SCHURRS Hervorhebung des *Techne*-Charakters der Pädagogik SCHLEIERMACHERS gepaßt. SCHURR dagegen beschränkt sich auf die hermeneutische Problematik des Individuellen einerseits und das *Techne*-Problem des Pädagogischen andererseits.

Er sieht in diesen beiden Seiten im Grund unvereinbare Gegensätze und bemüht sich doch um eine Überbrückung dieser Kluft zwischen Theorie und Praxis, Begriff und Individuum, zwischen methodisch-technischem Fördern des Werdens der Individualität und pädagogischer Unmöglichkeit des planenden Machens und Unterwerfens von Menschen. Denn wenn es nicht gelänge, diese Kluft zwischen Anschauung und Wissenschaft zu überbrücken, dann sei alle Erziehung und Erziehungstheorie „hohle Annaßung“ (S. 160 f.). *In dieser ersten Erörterung der theoretischen Gewalttätigkeit als Gefahr technologischen Denkens liegt das Neue seiner pädagogischen SCHLEIERMACHER-Monographie*, das deutlicher den roten Faden des Gedankenganges von SCHURR hätte ausmachen können.

SCHURR bleibt bei der Aporie stehen, der Mensch sei als Individuum theoretisch und technisch unverfügbar und letztlich nur durch Anschauung, durch Spekulation erfaßbar,

und doch sei seine „Unterwerfung unter die Verfügbarkeit und Planbarkeit erzieherischen Handelns ... notwendig“ zu fordern (S. 20). Er widerspricht sich selbst, wo er sagt: „Alle Wissenschaft vom Menschen“ enthalte „einen irrationalen, wissenschaftsfremden oder gar wissenschaftsfeindlichen Kern“ (S. 17). Wenn die Wissenschaft vom Menschen im Kern wissenschaftsfremd ist, dann ist sie eben nicht möglich. Konsequenterweise weist SCHURR der Hermeneutik und dem Verstehen einen inneren Widerspruch nach (S. 166). Aber er müßte sehen, daß eigentlich er selbst und nicht der Hermeneutiker diesem Widerspruch erliegt.

Für den Hermeneutiker, so erstmals SCHLEIERMACHER, sind *Anschauung*, *Intuition* einerseits und diskursives, begriffliches *Denken* andererseits zwar begrifflich zu unterscheiden, in der Denkpraxis jedoch aufeinander angewiesen. Schon für KANT sind „Gedanken ohne Inhalt ... leer, Anschauungen ohne Begriffe ... blind“ (Kritik der reinen Vernunft, B 75), d.h. auch die Anschauung gehört zum Denken und damit zum wissenschaftlichen Denken. Zusätzlich wird nun bei SCHLEIERMACHER die spezifisch hermeneutische Bedeutung der Anschauung näher bestimmt als („divinatorische“) Intuition, wie man sie heute bezeichnen kann. Diese kommt auf Grund einer geistigen „Verwandtschaft“ (Kongenialität) zustande als ein jedesmal frisches Eingehenkönnen auf den anderen und Sichhineinversetzenkönnen in den anderen und dessen Individualität. Daraus entsteht das hermeneutische Ideal, „einen Autor besser zu verstehen als er selbst von sich Rechenschaft geben könne“ (vgl. SCHLEIERMACHER, Über den Begriff der Hermeneutik, S. 355–357, 362, 365). *Der Angelpunkt des neuen hermeneutischen Ansatzes ist somit das Standortproblem, das als Kernproblem der Objektivitätsfrage bis heute vernachlässigt ist. Denn im Unterschied zur Spekulation ist das Perspektivische der Intuition jedem idealistischen und jedem sonstigen wissenschaftlichen Ausschließlichkeitsanspruch entgegenzusetzen.* Dieses Problem des „Standpunktes“ oder „Stützpunktes“, von wo die Äußerungen eines Verfassers zu verstehen sind, sieht schon SCHLEIERMACHER, indem er *verschiedene Interpretationen einunddesselben Gegenstandes („Sache“) je nach Standpunkt für im Grunde gleichwertig und deren „gegenseitige“ Korrektur, das Einander-„Unterstützen“ der Interpreten, für objektivitätsfördernd hält* (ebd. S. 353 f., 361, 365). *Der Gelehrtenstreit ist folglich wissenschaftstheoretisch erforderlich.*

Das verstehende und abwägende Einbeziehen auch anderer Positionen ist das i.w.S. *gesellige* Moment menschlichen Denkens und *Gesprächs*, das zugleich kultivierend ist und auch dem spezifisch wissenschaftlichen Denken nach SCHLEIERMACHER zugrundeliegen soll. Darin kann man zugleich einen Ansatz zum sozialwissenschaftlichen Denken sehen (vgl. mit anderer Begründung SÜNKEL 1964, S. 93 f.). Keineswegs aber führt das zu einer Reduktion des Kulturellen auf das Soziale, Politische und Ökonomische.

In einem i.e.S. geselligen Gesprächskreis wird nach SCHLEIERMACHER die objektive Kultur ohne jede Fachsimpelei allgemeinverständlich in Gesprächsthemen übersetzt und mit den Welten der persönlichen Interessen verknüpft. Damit wird sowohl die *objektive* Kultur als auch jede beteiligte, sich bildende *Individualität* zur Disposition gestellt, und zwar für die *Phantasie* der Gesprächsteilnehmer, die mit ihrem perspektivisch-intuitiven Moment eine verstehende (hermeneutische) Tendenz hat. Gerade die sich (gesellig) überschneidenden *individuellen* Kultur-„Sphären“, deren verschiedene individuelle Zentren oder Standpunkte und deren Verstehens-, Bildungs- und Kulturwirkung werden für SCHLEIERMACHER schon früh zum theoretischen Problem und später zum Problem der Bildung und Erziehung (vgl. bei anderer Fragestellung NIPKOW 1960; ferner HINRICHS

1965a, zum Theorie-Praxis-Verhältnis ferner ebd. S. 29–33 im Gegensatz zu SCHURR, S. 20; vgl. auch KAULBACH 1959; dazu HINRICHS 1965a, S. 142, Anm. 13).

Weil SCHURR die hermeneutische Methode nicht so recht akzeptiert, sondern eher einem aporetischen deduktiv-spekulativen Denkmuster folgt, weil er also nicht konsequent *pluralistisch* (vgl. S. 16f.) denkt, lassen sich wohl verschiedene Mißverständnisse, insbesondere kulturphilosophisch-kulturpädagogischer Art, erklären. So läßt sich aus diesem Stil eines abrupten Rekurses auf letzte Gründe auch eine gewisse Verständnislosigkeit gegenüber REBLE erklären, die gewiß nicht beabsichtigt ist.

3.2. Kulturphilosophischer Aspekt

Es ist erstaunlich, daß SCHURR so sehr von seiner Konzeption geleitet wird, daß er etwa die konkrete *Kulturanalyse* SCHLEIERMACHERS gar nicht erfassen kann, sondern daß er die Kulturgebiete (oder „sittlichen Gemeinschaften“) *Kirche, Wissenschaft, Geselligkeit und Staat* (vgl. SCHLEIERMACHER, Vorlesungen 1826, S. 29, dort kursiv), nur in „Exkursen“ seiner Analyse psychologisch-anthropologischer Bemühungen SCHLEIERMACHERS berücksichtigt (S. 22f., 247f., 255–258, 268–271). Auch geht SCHURR, bei allem Respekt vor ALBERT REBLE, nicht eigentlich auf den wichtigen Ansatz in dessen Buch ein (1935), sondern er kritisiert REBLES Ansatz nur von außen, von seiner, SCHURRS, eigenen und im konstruktiven Ansatz sehr engen Anlehnung an SCHLEIERMACHERS psychologisch-anthropologische Rezeptivitäts-Spontaneitäts-Philosophie her (S. 522, Anm. 142).

SCHURR versteht SCHLEIERMACHER nicht hinreichend, wenn er die Kultur begrifflich nur dem Staat zuordnet (S. 198), statt sie sowohl im menschlichen „Gesamtleben“ als auch in den menschlichen „Lebensgebieten“ zu sehen, wie ich es nach REBLE in meinem SCHLEIERMACHER-Buch neu unter dem Aspekt der Geselligkeit zeigen wollte. Damit verkennt SCHURR wichtige liberale Grunderkenntnisse bei SCHLEIERMACHER, die sich bis in unsere Zeit hinein (F. NAUMANN, Th. HEUSS, P. LUCHTENBERG) ausgewirkt haben und über WILHELM VON HUMBOLDT hinausgehen¹. Wenn SCHLEIERMACHER sagt: „Die Gattung *ist* nur in der Gesamtheit der Einzelnen mit- und nacheinander“ (Psychologie, S. 228, Hervorhebung von mir, zit. bei SCHURR, S. 194f.), so kommt darin die ganze Dynamik und einfach „verpackte“ *Schwierigkeit seiner Individualitäts- und Kulturphilosophie* zum Ausdruck (vgl. auch NIPKOW 1960). Das *Sein* („ist“) der Menschheit ist nicht gemeint als statisches Verharren im Abstrakten der Gattung, sondern als Konkretion zur Gesamtheit hin auf dem Weg über das Miteinander (Gemeinschaften, Gesellschaften) und Nacheinander (Geschichte) der eigenwertigen Individuen (der Einzelnen und der Gesellungen). Das Sein ist hier wie oft bei SCHLEIERMACHER trotz des psychologischen Kontextes zugleich ethisch als kulturelle Dynamik der Realisierung von Erstrebtem zu verstehen. Es bedeutet: „Steigerung“ und „Herabsinken“ im psychischen und physischen Lebenslauf der einzelnen Seele (Psychologie, S. XII, 38–52) und Spannung in der „Differenz“ der Seelen (ebd.), dies auch in der Erscheinungsweise der Sprache und des Denkens (Wissenschaft), der Religion, der Geselligkeit sowie schließlich der Ordnungs-

1 Vgl. HINRICHS 1975a, bes. S. 98; 1975c, bes. S. 151. – FRIEDRICH NAUMANN hat seine christlich-liberale Grundhaltung unter dem Einfluß des damals im Übergang zum 20. Jahrhundert mächtigen Kulturprotestantismus zweifellos mehr durch Orientierung an SCHLEIERMACHER als an HEGEL gewonnen.

und Herrschaftsbemühungen des Menschen (Staat) (vgl. ebd. S. XIVf., 170–216, 227–242, 287–290).

SCHURR erkennt, daß der Fragenkomplex von Staat und Politik für SCHLEIERMACHER nur das Paradebeispiel für seine kulturethischen Themen ist. Aber er sieht mit Recht die Verschiedenheit der Untersuchungsrichtungen in Ethik und Politik einerseits als Handlungstheorien und Anthropologie und Psychologie andererseits (S. 178), und er führt das mit einem gewissen Recht dort auf „teleologische“ (dynamisch zielbezogene), hier auf „eidetische“ (erkenntnis- und anschauungsbezogene) Motive zurück (3. und 4. Kapitel sowie S. 341–343), obgleich man SCHURR nicht mehr in Bezug auf die zu einseitige Hervorhebung der spekulativen Erfaßbarkeit folgen muß (vgl. S. 343 f.).

Insgesamt muß man betonen, daß SCHURRS Interpretationen die jeweils interpretierten einzelnen Stellen keineswegs verfehlen. Jedoch so sehr SCHURR schließlich auch die Widersprüche in SCHLEIERMACHERS Werken sieht: *hinter solchen Widersprüchen zeigt sich erst das Problem, womit sich ein Großer in seinem Leben und seiner Zeit auseinandersetzt; daher kann man solche Widersprüche, die zum Verstehen des Kontextes in seiner Gesamtheit unerläßlich sind, nicht ernst genug nehmen* (vgl. HINRICHS 1965a, S. 94f.). Weder die *bloß sozialgeschichtliche* Methode, die Lebenswidersprüche nur auf Gesellschaftswidersprüche reduziert oder von dort her sieht, noch die *bloß und eng auf die Werke des Verfassers als Person bezogene Methode* wird diesem Erfordernis gerecht. Die letztere Methode kann dann mit biographischen Elementen mehr oder weniger systematisch verknüpft sein, sie kann aber, auch im entwicklungsgeschichtlichen Sinn, auf der anderen Seite „rein“ werkbezogen sein. SCHURR verfolgt einseitig die zweite Linie im zuletzt gemeinten Sinn und gibt damit ein – sehr beachtenswertes – Beispiel geistesgeschichtlich-philosophischer Interpretation. Insofern ist er nicht einseitiger als *bloß sozialgeschichtliche* Interpreten es auf der anderen Seite sind.

II. Die bisher vernachlässigten Grundlinien der Erziehungstheorie SCHLEIERMACHERS

Wegen der Schwierigkeit, heute SCHLEIERMACHER zu lesen, scheint es, daß hier überhaupt bisher vernachlässigte Grundlinien der Erziehungstheorie SCHLEIERMACHERS vermutet werden können, die erst in ihrem einfachen Zusammenhang herauszuarbeiten sind und zwar aus dem vollen *kulturgeschichtlichen* Kontext.

SCHLEIERMACHERS Erziehungstheorie ist ganz anders und viel einfacher angelegt, als es nach SCHURRS Darstellung scheinen könnte. Das gilt vor allem für SCHLEIERMACHERS Vorlesung von 1826, die SCHURR mit Recht in der Hauptsache heranzieht. Aber auch die übrigen SCHLEIERMACHER-Interpreten haben bisher m.E. die Grundlinien dessen vernachlässigt, was SCHLEIERMACHER unter Erziehung versteht, nämlich das, was ich die Spannung der Einwirkung auf die Jugend mit dem „Gesellig“-Kulturellen nennen würde. Die *Ableitung* der Pädagogik als „technischer“ Disziplin aus der Ethik ist bei SCHLEIERMACHER nicht hier, sondern vielmehr in seiner Ethik zu finden (Ethik, S. 86, 332).

Die Vorlesung von 1826 geht davon aus, *wer auf wen* einwirkt in der spezifischen Form einer pädagogischen *Techne*. Statt eines abstrakten Rekurses auf das Allgemeine fragt

SCHLEIERMACHER, „von welchem Gesichtspunkt“ denn die Vorlesung „ausgehen“ solle, und diese Frage enthüllt sich als die Suche eines *phänomenhaften Bezugsrahmens* oder einer *Erscheinungsgrundlage*, wohinein oder worauf die populären Bedürfnisse und geschichtlichen Versuche einer Erziehungslehre zu stellen seien. Damit zielt SCHLEIERMACHER auf einen *historisch-dynamischen Phänomenrahmen* der Erziehung ab, der in der Dynamik einen *sozialen und ethischen Aspekt* aufweist. So ist „das Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation“ gemeint: als ein *kulturelles Wirkungsganzes*, bei dem es im Turnus (SCHLEIERMACHER: Zyklus) der Generationen, die einander im (erzieherischen) Einwirken auf die Jugend ablösen, zu einem Auf und Ab, zu einem „Steigen und Sinken“ kommt. Wesentlich ist die spezifische Bedeutung der einen „Generation“ als eines *sozialen Gebildes*, das sich mit der anderen Generation in einem Wirkungsverhältnis mit kultivierender Tendenz befindet, auch wenn das Ergebnis negativ sein kann, d.h. ein Sinken statt eines Steigens. – Die andere Deutungsmöglichkeit ist die einer sinkenden (d.h. sterbenden) und steigenden (d.h. zur Verantwortung sich erhebenden) Generation (vgl. Vorlesungen 1826, S. 7–9.).

Die einfache systematische Entfaltung dieses Gedankens kann man in zwei Hauptstationen sehen: (1) Dieses Generationenverhältnis ist zunächst als *Fremderziehung* (um der Selbsterziehung willen) zu sehen (vgl. Vorlesungen 1826, S. 28), d.h. als mögliches Gegeneinander, worin die kultivierende, die *Förderungs-Intention* dennoch maßgebend ist (ebd. S. 29). (2) Sie ist ebenso sehr als *Kulturdynamik* der überindividuellen Gebiete (Staat, Kirche, Wissen[schaft], geselliger Verkehr) zu sehen, wie sie in Auseinandersetzung damit das Werden der Individualität ist, die schließlich in die objektive Kultur korrektiv eingreift. Dabei sind, im Unterschied zu einer spekulativ harmonisierenden Betrachtungsweise, gerade die „Disharmonien“ oder „Differenzen“ vornehmlich *sozialer* (damals weitgehend ständischer) Art, aber auch individueller Art zu beachten, woraus die Notwendigkeit der (erzieherischen) *Gegenwirkung als die eigentliche Schwierigkeit der Pädagogik* resultiert (vgl. HINRICHS 1965a, S. 100–105, bes. 100f.).

SCHLEIERMACHERS Gegenwirkungspädagogik einschließlich seiner Behütungspädagogik gehört wohl zum Größten, was in Pädagogik und Philosophie des Menschen gesagt und geschrieben wurde. Darin ist eine bisher unübertroffene, zutiefst humane Theorie der Billigung und Mißbilligung, von Lob und Tadel, von Belohnung und Strafe entwickelt, woran man heute nicht vorbeigehen kann, ohne sich dem Vorwurf leichtfertiger Ignoranz auszusetzen. Im allgemeinen Bewußtsein vor und nach SCHLEIERMACHER galt immer wieder das bloße Fördern junger Menschen, ja das noch mißtrauischere Gebot der Untätigkeit des Erziehers zugunsten der Selbstregulierung des werdenden Menschen als das Eigentliche und Fortschrittliche, die negative pädagogische Einwirkung aber wurde als ein lästiges und überflüssiges Übel leicht verdrängt oder diabolisierend metaphysisch überhöht. SCHLEIERMACHER arbeitet – entgegen all diesen Verdrängungstendenzen – die Störungsseite des Lebens (vgl. FRIEBEL 1961) sehr nüchtern als strukturnotwendig in unserer komplexen Welt heraus, und sie macht für ihn wohl erst die Tiefe und Größe menschlicher Kultur und Erziehung im Sinne der Entbindung, Herausforderung und Gestaltungsmacht differenzierter Überwindungsenergien und -maßnahmen aus.

Diese Grundlinien der Erziehungstheorie SCHLEIERMACHERS müßten neue Forschungsansätze berücksichtigen, von dort können auch Forschungsaufgaben ermittelt werden.

III. Neue Forschungsaufgaben

1. Problemstand

Die bisherige SCHLEIERMACHER-Literatur scheint auch nach dem Zweiten Weltkrieg insgesamt zwar nicht idealistisch im Sinn eines Wertmonismus zu sein, aber zu wenig *bewußt* geistesgeschichtlich im vollen Sinne. Zum Kontext der Pädagogik von SCHLEIERMACHER gehört nicht nur sein Gesamtwerk, sondern mindestens ebenso sehr die geschichtliche Kultursituation, ohne welche dieses Werk nicht hätte entstehen können. Es war die Zeit, als es Hauslehrer und Schullehrer, eine relative Trennung von privater Bürgererziehung einerseits und öffentlicher Erziehung der „niedereren Stände“ andererseits gab. Die Französische Revolution hatte das Bestreben mit sich gebracht, alle auf den bürgerlichen Stand zu heben, insbesondere in Bezug auf die Bildung und Erziehung im deutschen Sprachbereich, von PESTALOZZI bis zum preußischen Reformgeist. Mit der Manufaktur-Industrie kündigte sich ökonomisch eine Umschichtung von fern an, welche die Ungleichheit in der Gesellschaft ins Extreme verzerren würde, ohne daß das schon offensichtlich war.

Diesem Gären im politisch-sozioökonomischen stehen die Widersprüche im „geistigen“ Leben jener Zeit und im Werk SCHLEIERMACHERS selbst gegenüber. Die geistige Verwandtschaft bezüglich der spekulativen Tendenz verhinderte nicht die völlige Andersartigkeit des Werkes von Hegel und des Werkes von SCHLEIERMACHER. Sie schloß es nicht aus, daß SCHLEIERMACHER als Mitglied der preußischen Königl. Akademie der Wissenschaften und HEGEL zu erbitterten beruflichen Gegnern wurden. SCHLEIERMACHER erkannte die restaurativen Tendenzen in Preußen nach dem Wiener Kongreß klar. Er setzte sich – im Gegensatz zu HEGEL – entschieden gegen die Dämpfung reformpolitischer Bestrebungen ein, wie sie besonders mit den staatlichen Maßnahmen bezweckt waren, die aus Anlaß der Ermordung KOTZEBUES ergriffen wurden. Z.B. war SCHLEIERMACHER brieflicher Ratgeber von ERNST MORITZ ARNDT und hat sich für Freunde verwendet, die verhaftet waren (Briefe 1860, S. 356–360, 363, 368f., 371, 374f.). Kurz: SCHLEIERMACHER wurde durch die (sozial-) kulturelle historische Konstellation seiner Zeit herausgefordert zur Stellungnahme in Theorie und Praxis.

Darin stecken drei Probleme. *Erstens* wird das Problem der Geschichte als *Sozialgeschichte* heute gesehen. SCHLEIERMACHER selbst mußte aber für die Interpretation seiner pädagogischen Werke nicht nur die historische Analyse des gesellschaftlichen oder „gesellschaftspolitischen“, sondern darüber hinaus des *gesamten kulturellen Kontextes* fordern. *Zweitens* kann Herausforderung zur Stellungnahme nicht nur für bestimmte praktische Zwecke, sondern auch zur Stellungnahme in der Theorie bei konsequenter theoretischer Intention nicht in einseitige *Parteinahme* ausarten². Letztlich muß das *Problem des Stellungnehmens in Praxis und Theorie selbst* zum Gegenstand werden und damit die *Standpunktfrage* in der Theorie aufkommen. Genau das ist bei SCHLEIERMACHER der Fall. Und vielleicht ist das bis heute nicht als die *Kernfrage seines wissenschaftstheoretischen und gesellschaftstheoretischen Ansatzes* erkannt, weil das „Werk“ von SCHLEIERMACHER zu isoliert auf seinen ideellen Gehalt hin interpretiert wurde und weil auch das gegenwärtige „hermeneutische“ Problembewußtsein schwankt:

2 Vgl. HINRICHS 1975c. Vgl. dazu SUNKEL 1964, S. 21–27, wo das Problem im weiten Sinne geistesgeschichtlich differenziert erörtert wird.

zwischen (sozial-)kulturell indifferenter und „ideologiekritischer“ oder „parteilicher“ Interpretationsgrundlage. *Drittens* genügt es nicht, wenn man darauf hinweist, daß SCHLEIERMACHER dieses und jenes gesellschaftliche, politische oder ökonomische Problem in den Kämpfen seiner Zeit *gesehen* und *mit ihm gerungen* hat. Vielmehr ist jeweils zu zeigen, *wie* er in seinem theoretischen Ansatz davon herausgefordert wurde.

2. Aufgaben

Zwei Interpretationsrichtungen scheinen demnach bei SCHLEIERMACHERS Pädagogik in Zukunft nötig: eine im *modernen* Sinne heuristisch-kulturethische und eine im modernen Sinne heuristisch-kulturanthropologische. Die wissenschaftstheoretischen Ambitionen SCHLEIERMACHERS in seiner Erziehungstheorie sind freilich auch von Bedeutung. Wenn sie aber gewürdigt werden sollen, so sind sie einmal so grundlegend pädagogisch zu analysieren, wie REBLE (1935, 1951), SCHULZE (1955) und SÜNKEL (1964) es getan haben, und zum anderen in so umfassender Weise auf das Gesamtwerk SCHLEIERMACHERS, insbesondere seine Schriften über Dialektik und Hermeneutik, zu beziehen, wie es sich angesichts DILTHEYS erst jüngst veröffentlichter Darstellung der Philosophie und des Hermeneutik-Teiles der Theologie von SCHLEIERMACHER anbietet³.

(1) Die *kulturethische* Interpretation der Pädagogik SCHLEIERMACHERS muß heute die oft vernachlässigten Wirkkräfte wirtschaftlicher und technischer, sozialer und politischer Art historisch mitberücksichtigen als kulturelle Wirkkräfte (ja sie sollte u.U. mit großer Vorsicht auch Naturbedingungen, etwa vom Geographischen oder Medizinischen her, einkalkulieren). Vordringlich erscheinen unter diesem Aspekt Untersuchungen, die sich der Theorie der prägnantesten Kulturinstitutionen der Pädagogik in der SCHLEIERMACHER-Forschung widmen, nämlich der Theorie des Bildungswesens einschließlich der *Universität*, besonders der öffentlichen *Schule*. Hier ist einmal die Theorie der *institutionellen* Seite zu erforschen unter den Gesichtspunkten: Schule und Staat, Schule und Demokratie (vgl. FRIEBEL 1963; HOJER 1973), Schule, Recht und pädagogische Strafe, Schule und Geselligkeit/Gesellschaft (vgl. HINRICHS 1965a, b), Schule und Wirtschaft usw. Zum anderen bietet sich die *Theorie der Inhalte* (a) des Unterrichts und (b) des Lebens in Schule und Erziehung (vgl. HINRICHS 1965a) als Gegenstand der SCHLEIERMACHER-Forschung an, so im einzelnen seine *Lehrplan*-Konzeptionen der Volksschule, der Bürgerschule, der Gelehrtenschule, der Berufsschule und, soweit sinnvoll, der Universität – und der Zusammenhang all dieser Konzeptionen (vgl. HINRICHS 1978; 1965a, S. 112–125, 129–131, 134–138; 1965b; ferner FRIEBEL 1963; HOJER 1973; LAHSE 1901; KADE 1925; KLAFFKI 1964).

Derartige Forschungsvorhaben können nicht nur *kulturhistorisch* in einem engen, wertneutralen Sinn sein. Sie müssen dem Gegenstand gemäß zugleich *ethische* Analysen innerhalb der Erziehungswissenschaft sein; denn für SCHLEIERMACHER sind die Kulturinstitutionen zugleich historisch und – als Kulturgebilde – ethisch bedeutsam.

3 Vgl. ferner WAGNER 1974; ORANJE 1968; SCHULZE 1961; SCHMIED-KOWARZIK 1970 (eine mehr bibliographisch und philosophisch-theologisch orientierte Sammelrezension); TICE 1966 (eine SCHLEIERMACHER-Bibliographie über Primär- und Sekundärliteratur von SCHLEIERMACHERS Lebzeit bis 1964). – Zur sozial- und kulturhistorischen pädagogischen Betrachtungsweise, insbesondere bei E. SPRANGER und W. FLITNER, vgl. HINRICHS 1975b; bei SCHLEIERMACHER vgl. HINRICHS 1978.

(2) Die *kulturanthropologische* Interpretations-Richtung dagegen sollte die Vorstellungen SCHLEIERMACHERS vom Menschen untersuchen, welche hinter seiner kulturpädagogischen Erziehungstheorie wirksam sind und von ihr bewirkt werden. Denn zweifellos sind dabei noch mehr Aspekte wichtig als die bedeutsamen Gesichtspunkte des Guten und Bösen und der Abhängigkeit im Menschen⁴.

Der Meinungsstreit über den Kulturprotestantismus und die Kulturpädagogik hat vielfach zur Überspitzung des Für und Wider und zu Extrempositionen geführt. Von diesen Übertreibungen sollte man sich heute freizumachen suchen. Dabei gilt es, die fruchtbaren Ansätze bei SCHLEIERMACHER besser zur Geltung zu bringen, *ohne daß wir die Positionen der Kritik überbetonen oder ignorieren*. Sich für eine der an sich zu tolerierenden Positionen mit Ausschließlichkeitsanspruch einsetzen, z. B. für die existenzphilosophische, die der Dialektischen Theologie oder die soziologische, hieße: die sachgerechte Würdigung eines jeden Standpunktes vernachlässigen und damit den Boden der Wissenschaftlichkeit verlassen. *Das bedeutet nicht standpunktlose SCHLEIERMACHER-Interpretation, aber Bemühung um standpunktüberlegene SCHLEIERMACHER-Forschung*. Die konsequente Offenheit SCHLEIERMACHERS für die volle Breite der anthropologischen Möglichkeiten und der Kulturbestrebungen ist ernst zu nehmen. Diesem größeren Untersuchungsrahmen sind die berechtigten Einzelfragen, die selbstverständlich in thematisch und perspektivisch bedingter Beschränkung in der SCHLEIERMACHER-Forschung aufgeworfen werden können und sollen, verpflichtet.

Literatur

- DILTHEY, W.: Leben SCHLEIERMACHERS. Bd. I, Berlin 1870. 2. Aufl., hrsg. von H. MULERT, Berlin/Leipzig 1922.
- DILTHEY, W.: Leben SCHLEIERMACHERS. Bd. II: SCHLEIERMACHERS System als Philosophie und Theologie. (W. DILTHEY: Gesammelte Schriften. Bd. XIV in 2 Halbbänden.) Hrsg. v. M. REDEKER. Berlin/Göttingen 1966.
- FRIEBEL, H.: Die Bedeutung des Bösen für die Entwicklung der Pädagogik SCHLEIERMACHERS. Ratingen 1961.
- FRIEBEL, H.: Über den Begriff der öffentlichen Erziehung in der Pädagogik SCHLEIERMACHERS. In: Vierteljahrsschrift für wiss. Päd. 39 (1963), S. 218–234.
- HINRICHS, W.: SCHLEIERMACHERS Reden über die Religion – Eine Analyse für die Pädagogik. In: Pädagogische Arbeitsblätter 14 (1962), S. 145–168.
- HINRICHS, W.: SCHLEIERMACHERS Theorie der Geselligkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Weinheim 1965. (a)
- HINRICHS, W.: Die pädagogisch-didaktische Problematik der Volksschulreform. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 61 (1965), S. 423–436. (b)
- HINRICHS, W.: Kulturpolitik und politische Bildung nach 1945 – Eine versäumte Chance in Deutschland? – In: RAKETTE, E. H. (Hrsg.): Im Dienste des Menschen – Hommage für P. LUCHTENBERG. München 1975, S. 90–105, 107f. (a)
- HINRICHS, W.: Sozialgeschichte und Schulreform – Möglichkeiten der geisteswissenschaftlichen Methode, Relativierung neuer Forschungsansätze. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung (IZEBF), Heft 3/1975, S. 39–60. (b)

⁴ Vgl. FRIEBEL 1961; LAIST 1965; ferner HINRICHS 1962, darin schon die Zerteilung in die anthropologische (Teil I: dort S. 146ff.) und kulturethische Untersuchungsrichtung („weiblich“: Teil II, S. 149ff. – sowie „männlich“: Teil III, S. 155ff.).

- HINRICHS, W.: Parteischule oder Schule der Indifferenz? – Das Problem der ideologischen Basis von Lehrplänen. IBW-Journal (Informationsdienst des Dt. Instituts f. Bildung und Wissen), Berlin/Paderborn 13 (1975), S. 147–156. (c)
- HINRICHS, W.: Geistesgeschichte als Sozial- und Kulturgeschichte. Linien von SCHLEIERMACHER und PAULSEN bis W. FLITNER und E. SPRANGER. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bd. 3.) Stuttgart 1978 (in Vorbereitung).
- HOJER, E.: Das Problem der demokratischen Erziehung bei SCHLEIERMACHER. In: Pädagogische Rundschau 27 (1973), S. 1–13.
- KADE, F.: SCHLEIERMACHERS Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens. Leipzig 1925.
- KIMMERLE, H. (Hrsg.): F. D. E. SCHLEIERMACHER – Hermeneutik. Heidelberg ²1974.
- KIMMERLE, H.: Die Hermeneutik SCHLEIERMACHERS im Zusammenhang seines spekulativen Denkens. Phil. Diss. Heidelberg 1957 (Ms.).
- KAULBACH, F.: SCHLEIERMACHERS Theorie des Gesprächs. In: Die Sammlung 14 (1959), S. 123–132.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim ¹1957, ^{3/4}1964.
- LAHSE, E.: SCHLEIERMACHERS Lehre von der Volksschule. Phil. Diss. Leipzig 1901.
- LAIST, B.: Das Problem der Abhängigkeit in SCHLEIERMACHERS Anthropologie und Bildungslehre. Ratingen 1965.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart ¹¹1964. Darin: Das Wesen des pädagogischen Denkens (erstmalig 1921), S. 83–109; Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers (erstmalig 1946), S. 110–126.
- NIPKOW, K.-E.: Die Individualität als pädagogisches Problem bei PESTALOZZI, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER. Weinheim/Berlin 1960.
- ORANJE, L.: God en Wereld – De Vraag naar het Transcendentale in Schleiermachers „Dialektik“. [Mit einer deutschen Zusammenfassung: Gott und Welt – Die Frage nach dem Transzendentalen in Schleiermachers Dialektik.] Kampen 1968.
- REBLE, A.: SCHLEIERMACHERS Kulturphilosophie, Erfurt 1935.
- REBLE, A.: SCHLEIERMACHER und das Problem einer Grundlegung der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 4 (1951), S. 801 ff.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über den Unterschied zwischen Naturgesetz und Sittengesetz. In: F. SCHLEIERMACHER: Philosophische und vermischte Schriften. 2. Bd. (= Sämtliche Werke. III. Abt.: Zur Philosophie, 2. Bd.) Berlin 1838, S. 397–417.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über den Begriff der Hermeneutik mit Bezug auf F. A. WOLFS Andeutungen und ASTS Lehrbuch. In: F. SCHLEIERMACHER: Literarischer Nachlaß. 1. Bd. (= Sämtliche Werke. III. Abt.: Zur Philosophie, 3. Bd.) (= Reden und Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften. Hrsg. von L. JONAS.) Berlin 1835, S. 344–386.
- SCHLEIERMACHER, F.: Psychologie. Hrsg. von L. GEORGE. (Literarischer Nachlaß, 4. Bd.) (= Sämtliche Werke, III. Abt.: Zur Philosophie, 6. Bd.) Berlin 1862.
- SCHLEIERMACHER, F.: Dialektik. Hrsg. von L. JONAS (Literarischer Nachlaß, 2. Bd., 2. Abt.) (= Sämtliche Werke, III. Abt.: Zur Philosophie, 4. Bd., 2. Teil.) Berlin ²1839.
- SCHLEIERMACHER, F.: Erziehungslehre. Hrsg. von C. PLATZ. (Literarischer Nachlaß, 7. Bd.) (= Sämtliche Werke, III. Abt., 9. Bd.) Berlin 1849.
- SCHLEIERMACHER, F.: Brouillon einer Ethik 1805/06; Ethik 1812/13. In: SCHLEIERMACHERS Werke in Auswahl. Hrsg. von O. BRAUN. 2. Bd., Leipzig 1913, ²1927. (Zit. jeweils als „Ethik“ mit Jahreszahl.)
- SCHLEIERMACHER, F.: Aus SCHLEIERMACHERS Leben. In Briefen. Hrsg. von G. REIMER. 2. Bd., Berlin ²1860.
- SCHLEIERMACHER, F.: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE hrsg. von E. WENIGER. 1. Bd.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. München/Düsseldorf 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn (1808). In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE hrsg. von E. WENIGER. 2. Bd.: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse. München/Düsseldorf 1957, S. 81–139.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: SCHLEIERMACHER im zweihundersten Geburtsjahr. Ein Literaturbericht. In: Archiv f. Geschichte der Philosophie 52 (1970), S. 90–108.
- SCHULZE, TH.: Die Dialektik SCHLEIERMACHERS in der Pädagogik. Phil. Diss. Göttingen 1955 (Ms.).

- SCHULZE, TH.: Stand und Probleme der erziehungswissenschaftlichen SCHLEIERMACHER-Forschung in Deutschland. In: *Paedagogica Historica* I (1961), S. 251–326.
- SCHURR, J.: SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung. Düsseldorf 1975.
- SÜNKEL, W.: FRIEDRICH SCHLEIERMACHERS Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964.
- TICE, T. N.: SCHLEIERMACHER Bibliography – With brief Introductions, Annotations, and Index. Princeton 1966 (University Press).
- VORSIMANN, N.: Die Bedeutung des Platonismus für den Aufbau der Erziehungstheorie bei SCHLEIERMACHER und HERBART. Ratingen 1968.
- WAGNER, F.: SCHLEIERMACHERS Dialektik – Eine kritische Interpretation. Gütersloh 1974.
- WINTSCH, H. U.: Religiosität und Bildung – Der anthropologische und bildungsphilosophische Ansatz in SCHLEIERMACHERS Reden über die Religion. Zürich 1967.

V. Besprechungen

FRÖBELS Wirken in der Schweiz

*Neue Quellen und Dokumente**

Rechtzeitig zum FRÖBEL-Gedenkjahr 1977 – dem Jahr des 195. Geburtstags und des 125. Sterbetags (21. 6. 1852) FRIEDRICH FRÖBELS – erschien eine Dokumentation von FRÖBELS Wirken in der Schweiz. Die Herausgeberin – LOTTE GEPPERT (1884–1969) – hatte bis zum 78. Lebensjahr in einem sozialpädagogischen Beruf gestanden und in den ihr noch geschenkten sieben Lebensjahren im ‚Ruhestand‘ sich den Wunsch erfüllt, selbständige FRÖBEL-Studien zu treiben. Das Ergebnis ist das hier anzuzeigende Buch, das nach weiteren sieben Jahren Betreuung (letzte Ordnung und Drucklegung) durch die Jugendleiterin THILDE RUPPAUR nunmehr vorliegt. Es ist das erste Buch dieser Art in der FRÖBELforschung: eine Dokumentation der Jahre von 1833 bis 1836 für einen begrenzten Bereich des FRÖBELschen Wirkens in der Schweiz – mit sehr zurückhaltendem Kommentar, der sich in seinen Ansätzen zur Deutung fast ausschließlich auf diese Dokumente selbst bezieht. Die 277 Einzelstücke (Briefe von, an und über FRÖBEL, Anträge, Pläne, Berichte, Sitzungsprotokolle, Rechnungen, Quittungen und Zeitungsausschnitte) sind bisher fast alle ungedruckt gewesen bzw. zum ersten Mal nachgedruckt worden. Drei Dokumente finden sich schon in WICHARD LANGES FRÖBEL-Ausgabe (3 Bde., Berlin 1862/63), und einige Briefe von Pfarrer ALBERT BITZIUS (besser bekannt unter seinem Schriftstellernamen JEREMIAS GOTTHELF) mit wichtigen Urteilen über FRÖBEL sind auch an anderer Stelle veröffentlicht worden.

Ohne Wertung in bezug auf mehr oder minder Wichtigkeit sind die Dokumente in fünf Kapiteln chronologisch aneinandergefügt; das erste Kapitel vermittelt die Zeugnisse der Fühlungnahme des Erziehungsdepartements in Bern mit FRÖBEL in Willisau, Kanton Luzern. – Die anderen belegen Anlauf, Entwicklung und Abbruch von vier Reformvorhaben, zu denen man den deutschen Pädagogen herangezogen hatte: Versuch, einige Schullehrer in Willisau zu speziellen Aufgaben heranzubilden (Kap. II); Beteiligung FRÖBELS an vierteljährlichen Ausbildungs- und Fortbildungskursen von Primarschullehrern in Burgdorf (Kap. III); Errichtung einer Musteranstalt zur Erziehung armer Kinder (Kap. IV) und Reform des Waisenhauses in Burgdorf (Kap. V). Die Einleitungen jeweils am Kapitelanfang und einige Zwischenbemerkungen geben Querverbindungen und Situationserläuterungen, machen aufmerksam auf wichtige Dokumente.

Man könnte nun sagen, der Leser sei hier einem Aktenberg gegenübergesetzt, an dem nur eine erste vorläufige Ordnung vorgenommen worden sei; das Weitere bleibe ihm überlassen. Aber das ist schließlich der Charakter einer Dokumentation. Insofern sei das Folgende nicht als Kritik verstanden – abgesehen von der sachlich abweichenden Auffassung einiger Dokumente –, sondern schon als Versuch, diese dankenswerte Bereicherung an Material in den Bestand der FRÖBELforschung einzuordnen und eine erste Auswertung anzulegen. Wäre der Nachlaß FRÖBELS rechtzeitig ordnungsgemäß

* Zu LOTTE GEPPERT: Friedrich Fröbels Wirken für den Kanton Bern. Bern/München 1976.

aufgearbeitet worden und läge eine verlässliche und erschöpfende Materialbearbeitung dem Publikum vor, so wäre diese Einordnung leicht und böte jungen Forschern interessante Ansätze. Aber uns fehlt bis jetzt sogar eine *inhaltlich* ordnende Übersicht der fragmentarisch gebliebenen primären FRÖBELliteratur und der auf solcher mangelhaften Basis beruhenden Folgeliteratur – beides zurückzuführen auf die jetzt mehr als 100jährige, von wechselnden Interessen bestimmte Ausbeutung des Bestandes, ohne Schutz einer großzügig systematischen Linie. Wer z.B. von dem umfangreichen Briefwechsel FRÖBELS und der Keilhauer Familie weiß, der fühlt angesichts des jetzt vorgelegten Dokumentenbandes das dringende Verlangen, dieses vorwiegend in behördlichen und öffentlichen Schreiben dokumentierte Geschehen zu konfrontieren mit FRÖBELS persönlichen Berichten an die Keilhauer. Wie hoch müssen die Flammen seiner Begeisterung ausgeschlagen sein, als er den Freunden in Thüringen melden konnte, es sei in Regierungsrat JOHANNES SCHNEIDER im Erziehungsdepartement Bern ein Mitstreiter gefunden für den „Keilhauer Grundgedanken“, für ihre „Lebensidee“ – nämlich: den der Zeit entsprechenden Beitrag zu leisten zur *Erziehung der Menschheit*, zu diesem in Natur und Geschichte ablesbaren „Gang Gottes“ als dem schöpferischen Plan des menschenliebenden Gottes, auf dem die Existenz der Welt beruhe. Wie gering werden sich in diesen Briefen die Einsicht und der Wille FRÖBELS erweisen, das Schwinden seines Kredits überhaupt zu bemerken – wie stark andererseits sein Vertrauen sich zeigen – oder sein eigensinniges Beharren? – auf das Hervortreten einer neuen Phase des „sphärischen“ Grundgedankens, die alles bisher Unternommene „begründen“ sollte: auf die ab 1836 systematisch betriebene Spieldidaktik für das vorschulpflichtige Kind und die damit verbundene geistige Pflege der Familie. Das alles muß sich in diesen Briefen spiegeln – und erst nach Befragung dieses Materials könnte abgewogen werden, welches Gewicht dem „mißglückten Zusammenspiel“ von hochgespanntem Reformwillen und realen Gegenkräften verschiedenster Art – das mit den neuen Zeugnissen deutlich belegt wird – an FRÖBELS Aufgeben der schweizer Stellungen zu veranschlagen ist. FRÖBELS Begründung seiner Kündigung als Waisenhausleiter in Burgdorf (das Schreiben liegt nicht vor) spiegelt sich in dem Antwortschreiben des Bürgerrats, der bedauert, „daß der Wirkungs-Kreis, dem Sie seit einem Jahr so uneigennützig Ihre Tätigkeit gewidmet, zu beschränkt ist, um Ihrem Streben nach Veredelung Ihrer Neben-Menschen zu genügen, und daß die Kräfte unserer Gemeinde nicht zureichend sind, um die Anstalt, deren Leitung Sie übernahmen, auf einmal Ihren Wünschen gemäß auszudehnen.“ (S. 265) Das klingt, wenn man sich dieses Streben zu *der Zeit* nicht aus anderen Zeugnissen vergegenwärtigen kann – in Hinsicht der Forderungen FRÖBELS etwas anmaßend, und GEPPERTS bloße Verweisung (S. 97) auf zwei, nur in wenigen Zitaten bekannte Briefe genügt nicht. Das wiederum soll nicht Kritik an der uns vorgelegten Materialsammlung sein, die in ihrer eigenen Zielsetzung geschlossen, aber auch in diesem Rahmen nicht vollständig ist, sondern es soll mit dieser Bemerkung die Notwendigkeit begründet werden, endlich das ungedruckte Briefmaterial im FRÖBELnachlaß aufzuarbeiten. Wenn die systematische FRÖBELforschung einmal vorgestoßen sein wird bis zu diesem Teil der Briefe, so liegt in GEPPERTS Buch eine erläuternde und korrigierende Quelle bereits vor.

Bei dieser ersten Stellungnahme kann der Ausgleich mit den umfangreichen Briefen von 1833 bis 1836 noch nicht vorgenommen werden, dagegen soll erprobt werden, was das Buch von GEPPERT allein leisten kann, wenn man es in den Bestand der FRÖBELliteratur einordnet. Zunächst sei empfohlen, die beiden großen Biographien zu Rate zu ziehen (BRUNO HANSCHMANN: FRIEDRICH FRÖBEL. Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in

seinem Leben. Dresden 1875; FRITZ HALFTER: FRIEDRICH FRÖBEL. Der Werdegang eines Menschheitserziehers. Halle 1931), um den Zusammenhang des Vorher und Nachher der hier dokumentierten Geschehnisse leichter zu erfassen, wenn auch gerade durch diese Belege im einzelnen die dort vertretenen Auffassungen sich mögen korrigieren lassen. Zu vergegenwärtigen ist, daß das private Schulunternehmen in Willisau/Kanton Luzern FRÖBEL während des Kontakts mit Bern die freie Existenz sicherte. Er hatte sich in Bern nicht angeboten; man warb um seine Mitarbeit. Großrat G. F. STÄHLI und Regierungsrat JOHANNES SCHNEIDER waren mit FRÖBEL von seinen früheren Aufenthalten bei PESTALOZZI (1805 und 1810/12) her bekannt, über ihre Vermittlung – und die eines Pfarrers FRIEDRICH ZYRO, der Keilhau besucht hatte – vollzog sich die Annäherung der Berner Regierung. Zu beachten ist ferner, daß schon der Umzug der Privatschule FRÖBELS von Wartensee am Sempachersee, wo sie (im Sommer 1831 eröffnet) keine rechte Entfaltung gefunden hatte, nach Willisau vom heftigen Gegenkampf einer bestimmten katholischen Partei begleitet war; gerade das Standhalten der Willisauer Schulgemeinschaft gegen diese Angriffe hatte wohl in Bern die Bereitschaft aufkeimen lassen, FRÖBEL in der Schweiz festzuhalten und für den Kanton Bern zu gewinnen.

Es sei auch gleich vorweg notiert, daß mit FRÖBELS Rückkehr nach Deutschland im Mai 1836 sein Einfluß in der Schweiz nicht plötzlich versiegte. Die Schule in Willisau bestand unter Leitung von WILHELM MIDDENDORFF bis gegen Ende 1838. Im Burgdorfer Waisenhaus führte HEINRICH LANGETHAL die Reform der auch Bürgerkindern geöffneten Elementarschule nach FRÖBELS Plänen durch; und als LANGETHAL 1840 einem Ruf nach Bern folgte, um die Leitung einer Ev. Mädchenschule zu übernehmen, trat FERDINAND FRÖBEL, ein Neffe FRIEDRICH FRÖBELS und sein Mitarbeiter in der Schweiz seit 1831, an seine Stelle. FRÖBELS Spiele mit Ball, Kugel und Würfel sind 1837–40 (also vor Gründung des Kindergartens) von LANGETHAL an der Elementarschule des Burgdorfer Waisenhauses in der „Abteilung für Kinder von 4–6 Jahren“ erprobt worden; kein Biograph hat die bisher ungedruckten Briefe LANGETHALS aus den Jahren 1839/40 im Keilhauer Nachlaß beachtet, in denen er Angebote aus Bern vorlegte, FRÖBELS neue Vorschulerziehung in der Schweiz weiter zu entwickeln. LANGETHAL stand FRÖBEL in diesen Jahren ganz besonders nahe; sie führten einen sehr lebendigen Briefaustausch, in dem sich die Idee der Pädagogik für die ersten Kinderjahre entscheidend ausformte. LANGETHAL meldete FRÖBEL, man würde in Bern sehr bedauern, auch ihn (LANGETHAL) zu verlieren, und deshalb würde man jetzt mehr bereit sein als vor einigen Jahren, FRÖBELS Wünschen entgegenzukommen. Es bleibt etwas unverständlich, warum FRÖBEL auf solche Vorschläge gar nicht eingegangen ist. Vielleicht ließen ihm die Ereignisse in Deutschland, sein erfolgreiches Auftreten in Dresden und Leipzig während der Jahreswende 1838/39, nicht Zeit dafür. Auch LANGETHALS Ausscheiden aus dem Keilhauer Arbeitskreis, das FRÖBEL als Kränkung empfand, ist mit den brieflichen Zeugnissen nicht hinreichend motiviert.

Leider hat GEPPERT zwei Abhandlungen aus WICHARD LANGES Ausgabe (Bd. I, S. 479–520: Plan der Elementarschule im Burgdorfer Waisenhaus, Dez. 1836 und Jan. 1837; Bericht über das erste Jahr [1837/38] des nach diesem Plan erteilten Unterrichts) nicht zu ihrem Dokument 263 „Bericht von FRÖBEL und LANGETHAL über ihre Arbeit im Waisenhaus vom 12. 3. 1836“ hinzugefügt. Mit diesen Zeugnissen, die wir aus LANGES Sammlung kennen, ist die unmittelbare, nach FRÖBELS Plänen durchgeführte Fortsetzung seines Anfangs durch LANGETHAL belegt. LANGE hat Plan und Jahresbericht aus FRÖBELS Zeitschrift „Ein Sonntagsblatt für Gleichgesinnte“ (1838/40) übernommen, wo ausdrücklich LANGETHAL als Verfasser dieser Berichte für die Berner Regierung genannt ist; bei LANGE aber erscheinen sie als Arbeiten FRÖBELS ohne Kennzeichnung der Situation. Es mag in dem Sinne gerechtfertigt erscheinen, weil FRÖBEL als Initiator dieses Plans anzuerkennen ist. Aber LANGETHALS Bedeutung als selbständiger Mitarbeiter, auch noch mit weiteren Beiträgen im Sonntagsblatt belegt, darf nicht übersehen werden.

Das von GEPPERT übermittelte Aktenmaterial für die vier zu unterscheidenden Reformansätze überschneidet sich jeweils:

für das erste Unternehmen (Kap. II) vom 17. 1. 1834–18. 6. 1835,
für das zweite Unternehmen (Kap. III) vom 14. 2. 1834–29. 7. 1836,
für das dritte Unternehmen (Kap. IV) vom 27. 9. 1833–14. 6. 1835,
für das vierte Unternehmen (Kap. V) vom 7. 2. 1834–31. 10. 1836.

Erst wenn man diese vier Aktenstöße synoptisch durchschaut, wird das dramatische Auf und Ab sichtbar, und es stellt sich dann auch der enge Zusammenhang aller vier Ansätze heraus: in FRÖBELS und sicher auch SCHNEIDERS Sicht *eine* grundlegende und durchgreifende Reform der Volkserziehung, *alle* Stände einschließend – in FRÖBELS Sprachgebrauch auf nationale „Allgemeinheit“ zielend. Daß aber das erste Unternehmen vom zweiten zu scheiden ist, und ebenso das dritte vom vierten, ergibt sich erst durch die exakte, den kleinsten „Zeddel“ beachtende Dokumentation.

I.

Die zentrale Bedeutung scheint das dritte Unternehmen gehabt zu haben: die von Bern beabsichtigte Reform der Armenerziehungsanstalten – das von PESTALOZZI aufgeworfene Problem der Grundlegung einer Bildung überhaupt. Deshalb kann man die Dokumente des ersten Kapitels („Vorverhandlung“ nach GEPPERTS Einteilung) nicht loslösen von denjenigen des vierten Kapitels. Zwar – in dem empfehlenden Bericht (Dokument 8), den der Vizepräsident SCHNEIDER seiner Behörde am 14. 10. 1833 vorlegte, steht der Vorschlag, FRÖBEL als Vorsteher einer zu gründenden Armen-Erziehungs-Anstalt einzusetzen neben vier anderen Möglichkeiten: Gründung von Secundarschulen – Ausbildung bereits angestellter Schullehrer – Einsatz als Schulinspektor – Gründung einer Privat-Erziehungsanstalt. Das letztere war wohl nur in Aussicht genommen für den Fall, daß sich die Willisauer Anstalt gegen die konfessionellen Gegenkräfte nicht würde halten können. – Aber verfolgen wir jetzt die vermutete Linie eines inneren Zusammenhangs.

Der erste Schritt zur Realisierung war, daß im März 1834 die beiden ersten von vier jungen Männern in Willisau eintraten, die auf Berner Staatskosten in einem Jahr für spezielle Lehraufgaben ausgebildet werden sollten; ein fünfter schloß sich freiwillig und ohne Unterstützung an.

Beachtet man nun, daß

(1) FRÖBEL schon am 24. 10. 1833 begonnen hatte, seine Ideen über das Armenerziehungswesen dem Regierungsrat SCHNEIDER, Vizepräsident der Berner Regierung und zugleich Präsident des Vereins für christliche Volkserziehung in Bern, vorzulegen (Dokumente 187a, 188);

(2) aus dem Sitzungsprotokoll der *ersten* Hauptversammlung des Berner Vereins für christliche Volkserziehung vom 21. 11. 1833 (Dokument 187) hervorgeht, man wolle eine Kantonalerziehungsanstalt für arme Kinder als Musteranstalt gründen – und den Gemeindevereinen (den untergeordneten Gliedvereinen des Vereins für christliche Volkserziehung) werde empfohlen, „Schullehrer in ihrer pädagogischen und wissenschaftlichen Fortbildung zu unterstützen“;

(3) im Sitzungsprotokoll der Berner Regierung vom 17. 1. 1834 (Dokument 11) der Beschluß steht, vier Schullehrer bei FRÖBEL in Willisau für den Doppelzweck ausbilden zu lassen: den künftig aufzubauenden Armenenerziehungsanstalten *tüchtige Lehrer zu schaffen, die zugleich Erzieher seien* und denen „eine tiefere Einsicht in das ganze Erziehungswesen“ vermittelt werden müsse, als es für die Leitung gewöhnlicher Primarschulen nötig sei – und zweitens *Hilfslehrer* auszubilden für die *Seminarien* zur Ausbildung von Landschullehrern,

so darf man wohl daraus schließen, daß SCHNEIDER unter FRÖBELS Einfluß das Projekt einer verbesserten Armenenerziehung als Mitte der Reform ansah.

GEPPERT bezeichnet fünf Dokumente (187a, 188, 189, 190, 201) als FRÖBELS Entwürfe des Plans einer Armenenerziehungsanstalt. Die beiden ersten sind schon von WICHARD LANGE aufgenommen worden (Bd. I, S. 456–478). Sie tragen das gleiche Datum (24. 10. 33) und sind, wie aus der Einführung des ersten Schreibens hervorgeht, an SCHNEIDER gerichtet; sie stellen eine *Antwort* auf die Aufforderung dar, sich über „Volks-, besonders Armenenerziehung“ zu äußern. Die knappere zweite Fassung ist in den Schlußzeilen des ersten Schreibens als „Skizze“ angekündigt und sollte wahrscheinlich zur Vorlage bei der Behörde verwendet werden, während das erste Schreiben mehr den Charakter einer eingehenden pädagogischen Begründung der Forderungen hat. Dokument 189, das GEPPERT einem dritten, „umfangreicheren“ Vorschlag für die in Frage stehende Reform nennt, fällt nach meinem Verständnis aus dem Rahmen solcher konkreten Planung heraus. Es ist, am 6. 11. 1833 geschrieben, eine ganz private Eröffnung der tiefsten Beweggründe seines Strebens, die FRÖBEL vertrauensvoll SCHNEIDER vorzulegen wagte – als unmittelbare Antwort auf ein Schreiben von diesem, am 3. 11. 1833 verfaßt, das verlorengegangen ist. Wahrscheinlich war das letztere eine freundliche Zustimmung zu FRÖBELS Entwurf vom 24. 10. 1833.

Anknüpfend an Sätze aus der Einleitung zur Schweizergeschichte von JOHANNES VON MÜLLER (Sämtliche Werke. 14 Bde., Tübingen 1810–40; hier Bd. 12: Zur Literatur und Geschichte der Schweiz, 1811), der den Eidgenossen ihren Nationalcharakter „aus der Bibel“ erklärt hatte – („merkwürdig ist, wie die Bibel fast auf kein Volk eigentümlicher als für uns paßt“) – suchte FRÖBEL SCHNEIDER nachzuweisen, welch ein „Weltenruf“ an das Berner Volk ergehe, das von ROUSSEAU und PESTALOZZI begonnene Werk fortzusetzen und „für Deutschland, für die Länder deutscher Zunge“ die begründende, elementare Erziehung als neue Phase der „Menschenerziehung“ zu realisieren. „Die Schweiz ist durch Natur und geographische Lage wie durch Geschichte und die geschichtlichen Tatsachen das echte Land“, solchen Auftrag auszuführen, „unter der Bedingung, daß der Geist wie der Gipfel dieser Erziehung die Einigung der Gemüts-, Denk- und Tatkraft für gottinniges Leben ist.“ (S. 259) Der Quellpunkt für eine solch durchgreifende Reform des gesamten Erziehungswesen sei – damit geht FRÖBEL auf das gemeinsame nächstliegende Vorhaben ein – *erziehende Lehrer* zu bilden und mit der sorgsamsten *Durchbildung der Armenenerziehungsanstalten* anzufangen. Es käme aber nicht allein auf eine kantonale Musteranstalt an, sondern ebenso auf die Gliedanstalten in den Gemeinden; man sollte sogar damit beginnen. „Sei es auch wirklich zu allernächst nur eine einzige solche Amts- oder Gemeindearmenenerziehungsanstalt, und bestehe sie auch wirklich nur 1/4 oder 1/2 Jahr vor Ausführung und Eröffnung einer größeren allgemeinen und Kanton-Normal-Armenenerziehungsanstalt, so würde sie ... für diese ein echter Grund- und Eckstein sein, und demnach kostet ihre Ausführung weniger Zeit und weniger Mittel, die Ergebnisse liegen

schneller zur Prüfung vor und – in so fern ich sie zum Voraus im Glauben und Vertrauen als entsprechend annehme – zur Anerkenntnis vor; die Glieder dieser Anstalt können, wenn es sonst die Verhältnisse erlauben, bald und leicht zu Mitarbeitern an die Normalanstalten versetzt werden.“ (S. 265) Darf man nicht herauslesen, daß FRÖBEL mit diesen Sätzen indirekt einen solchen Platz für sich selbst beanspruchte, den er bei der Durchführung der Reform für einflußreich genug hielt – und vor allem: für schnell zu verwirklichen? Ist es nicht wahrscheinlich, daß er es schon auf einen bestimmten Ort abgesehen hatte, daß er wünschte, die Leitung des Waisenhauses in Burgdorf zu erhalten? Denn dort wurde gerade in dieser Zeit neben das alte Gebäude, in dem PESTALOZZI gearbeitet hatte, ein neues Haus gesetzt. Der Umzug mit den vorhandenen Kindern bot sich als innerlicher Neubeginn an.

Man muß als Interpret einer solchen Dokumentation nicht nur wagen, die aufgewiesenen Lücken des erwähnten und verlorengegangenen Materials zu ergänzen, sondern auch in Betracht zu ziehen, daß Reformen nicht durch Dokumentenaustausch in Gang gesetzt werden, sondern sich in Gespräch und Redekampf ausformen. Bevor es zu schriftlich fixiertem Plan und Vorschlag kommt, wird in verschiedenen Gruppen beraten, werden Entscheidungen vorbesprochen, und dann werden die Wege gesucht, solche Pläne in und durch die Öffentlichkeit zu lancieren. Der sphärische Erguß FRÖBELS (Dokument 189) wurde gewiß von SCHNEIDER vertraulich behandelt, und ebenso vertraulich mag SCHNEIDER FRÖBELS versteckten Wunsch, Waisenhausvater in Burgdorf zu werden, zunächst zurückgehalten haben, um die Entscheidenden dann doch durch Vorschlag und Empfehlung zu lenken. Nach dem Protokoll einer Burgdorfer Stadtratssitzung vom 7. 2. 1834 (Dokument 220) wurde eine Anregung des Herrn Präsidenten (ohne Zweifel des Präsidenten des Vereins für christliche Volkserziehung SCHNEIDER) vorgelesen: bei Eröffnung des neuerbauten Waisenhauses sollte man „einen möglichst würdigen Vorsteher“ haben, „der möglicher Weise in der Person des gegenwärtig in Willisau domilizierenden (sic) berühmten Pädagogen Herrn FRÖBEL zu finden wäre.“ (S. 307) Das geschah also vier Wochen nach dem Beschluß in Bern, mit dem beginnenden Frühling die ersten Lehrer für die Armenenerziehungsanstalten in Willisau ausbilden zu lassen. Am 20. 7. 1834 (Dokument 221) allerdings erst wurden die Verhandlungen des Bürgerrats von Burgdorf mit FRÖBEL angebahnt, am 19. 9. kam es endlich zu einem Vertragsentwurf (Dokument 229); der Vollzug aber wurde verschoben, obwohl das Gebäude fertig war, weil die bisherigen Erzieher im alten Waisenhaus Einspruch erhoben wegen der plötzlichen Kündigung (Dokumente 234–237) – und erst am 24. 4. 1835 hatte FRÖBEL das neue Amt angetreten (Dokument 243.).

Aber da hatte der geheime Abbruch des großen Unternehmens schon begonnen. Von Januar bis September 1834 war der unverkennbare Höhepunkt der Geltung FRÖBELS in Bern unter der im Hintergrund bleibenden Förderung durch SCHNEIDER. Es tritt an den Dokumenten deutlich hervor, daß FRÖBEL selbst nicht Leiter der Kantonal-Normal („Muster“)-Anstalt hatte werden wollen, für deren Gründung im April 1834 schon die ersten Schritte unternommen worden waren. In Dokument 193 (25. 5. 1835) wurde zum ersten Mal ein Ort genannt; die Stadtherren von Burgdorf erklärten sich bereit, das städtische Gut Bättwyl zur projektierten Anstalt ausbauen zu lassen. Es bleibt zwar eine Vermutung, aber eine doch wohl zulässige, daß dieser Ort schon im Februar im Gespräch gewesen sein könnte, als FRÖBEL sich von SCHNEIDER zur Leitung des Waisenhauses in Burgdorf hatte vorschlagen lassen. Jedenfalls halte ich Dokument 190 – von GEPPERT vierter Entwurf zur Armenenerziehung genannt, also eine Variation zu 187a – für einen

gezielten, bis ins kleinste durchdachten Plan schon für die Ausführung selbst: „Grundlinien zur Errichtung einer Kantonal-Muster-Armenerziehungsanstalt“, deutlich datiert: „Niedergeschrieben in der Mitte des Monats Februar 1834 von FRIEDRICH FRÖBEL.“ (S. 276) Knapp in Paragraphen gefaßt, die sphärische Begründung nicht scheuend, aber weniger philosophisch vorgebracht als in verwaltungstechnischen Forderungen ausgedrückt, scheint auch dies Erledigung eines Auftrags zu sein, wenn auch ein solcher wiederum nicht belegt ist. Stellen wir uns aber vor, dies wäre der reale Organisationsplan für Bättwyl, so hätten wir das Zeugnis, wie entscheidend SCHNEIDER FRÖBEL am Aufbau des Kernstücks der Reform beteiligte – und es ist ein großartiges pädagogisches Dokument! eine der Kostbarkeiten, die uns mit GEPPERTS Buch geschenkt werden: *Eine Erziehungsanstalt für arme Kinder müsse sich aus der tiefsten Verpflichtung zur allgemeinen Menschenerziehung aufbauen*, so daß sie „den Grund, das Fundament aller weiteren aus- und fortgebildeten Menschen- und Volkserziehung“ hergibt (§7, S. 268).

Wir haben erst nach 1945, mit dem Aufbau unserer neuen Gesellschaft, die letzten Reste einer ständischen Ausgrenzung der Sozialpädagogik als Erziehungsform der Versagenden und mit Verwahrlosung Bedrohten überwunden. In FRÖBELS Planungen gibt es eine solche Trennung überhaupt nicht. Als das Wort „Sozialpädagogik“, von FRÖBELS Freund A. DIESTERWEG 1850 in der vierten Auflage seines „Wegweisers für Bildung deutscher Lehrer“ geprägt, in Gebrauch kam, hatte es *zunächst* durchaus den Sinn, den FRÖBEL mit dem umfassenden Begriff „Volkserziehung“ meinte. „Allgemeinpädagogik“ und „Sozialpädagogik“ sind auf diese Weise synonym, es handelt sich um Erziehungspläne für *alle Kinder des Volkes*. „Die Armenerziehung unterscheidet sich ... von jeder anderen Erziehung nur der Stufe, dem Umfange oder der nächsten Grenze ihrer Bildung nach“ (§5, S. 267).

Wenn dieser Grundton auch alle Pläne FRÖBELS durchdringt, auch in Dokument 187a schon angeschlagen wird, so tritt das in Dokument 190 besonders deutlich hervor, weil es hier um die realistischen Vorschläge für die Ausführung geht, in denen sich FRÖBEL als der versierte Praktiker erweist – allerdings nicht angepaßt an die kommunalen Geldbeutel und die ständischen Vorstellungen, der Arme müsse in seiner Erziehung sich „angewöhnen, das Entbehrliche als verwerflichen Überfluß zu betrachten.“ (Dokument 250 – mahnende Richtlinie für FRÖBEL hinsichtlich des Speiseplans für die Burgdorfer Waisen Kinder – S. 249.) Eine solche Grundregel wäre für FRÖBEL durchaus annehmbar, ja im tiefsten zu bejahen gewesen, wenn sie „allgemein“ hätte gelten sollen, also das Notwendige eingegrenzt hätte, das für jede menschwürdige Erziehung zu fordern gewesen wäre. Abgestimmt auf die einfachen, aber befriedigenden Verhältnisse des Landvolkes sollte der „seine Würde mindestens ahnende und sie beachtende und wahrende Mensch“ herangebildet werden, der „sich durch Selbsttätigkeit seinen vollen Unterhalt, sein Brot selbst verschaffen und einst als Familiengrund sich und seine Familie auf eine würdige Weise ernähren“ könnte. (S. 268) „Unterricht, Lehre, Leben und Tun ist ein ungetrenntes Ganzes“ (S. 270) – dieser Grundsatz galt für die Erziehung auf allen Stufen, auf den Lebensstufen vom Kleinkind bis zum Erwachsenen wie auf den Kulturstufen im Aufbau der Gesellschaft. Wie FRÖBEL in Keilhau angefangen hatte, verwöhnte Kinder der höheren Klassen in die Einfachheit ländlicher Gemeinschaft zu stellen und ihre schon erlittenen Zivilisationsschäden auszuheilen, so erhoffte er hier den Aufbau einer gesunden, solche Schäden von Anfang an vermeidenden Volkserziehung von unten herauf. Häusliches Leben, Lehre, Unterricht und Arbeit am Acker sollten den Bildungsgrund legen, der tragbar für die höchsten Bildungsstufen sein konnte – wie

ROUSSEAU und PESTALOZZI es schon gefordert hatten. FRÖBEL und SCHNEIDER knüpften ihre Reformideen gern an die von PESTALOZZI ererbten Tendenzen. Das tauchte im Pressekampf mehrmals auf, teils um FRÖBEL zu verteidigen, teils um abfällig zu urteilen, das sei eben weiter nichts als ein solcher Nachklang. In dem Zusammenhang ist Dokument 127 interessant: J. NIEDERERS Eingriff in die Auseinandersetzung durch einen offenen Brief im Schweizer Beobachter vom 20. 1. 1835 (– bei HALFTER schon mit einem Satz zitiert, bei GEPPERT unverkürzt vorgelegt –): „Herr FRÖBEL ist kein PESTALOZZIANER und war nie ein solcher. Er geht seinen eigenen Weg, auch wo er PESTALOZZISCHE Elemente und Ansichten aufnimmt, und bearbeitet sie selbständig. Auch darin ist er achtenswert, daß er PESTALOZZIS Namen nicht zum Aushängeschild, oder nur da braucht, wo jener nötig ist ... FRÖBELS mathematische Elementarkonstruktion ist eine scharfsinnige und originelle, fast geniale Auffassung und Combination. Auch die PESTALOZZIANER können daraus lernen und davon benutzen“ (S. 166).

FRÖBEL nahm die Tradition von ROUSSEAU und PESTALOZZI in das Programm der geplanten Anstalt in dieser Form auf:

„§15 Der Zweck der Ausbildung nach diesen verschiedenen Beziehungen sowie überhaupt der ganzen Armen-erziehung bleibt immer zuerst der nächste äussere Beruf, welchem die Zöglinge entgegen gebildet werden sollen, also

- a brave Gehilfen (Knechte und Mägde) für jede Haushaltung,
- b tüchtige Handarbeiter,
- c gewandte Handwerker,
- d sinnige Land- und Gartenbauer,
- e wahrhaft erziehende Volksschullehrer zu bilden;
- f höhere Ausbildungsstufen zu erreichen, bleibt den seltenen Ausnahmen überwiegender Anlagen, Fleiß und Ausdauer dafür überlassen.“ (S. 272)

Es war also nicht FRÖBELS Ziel, mit möglichst viel Kindern die höchsten Ausbildungsstufen zu erreichen – sondern jedem Zögling zu dem Platz zu verhelfen, an dem er menschenwürdig, innerlich beruhigt und befriedigt leben konnte – und dann hatte in dieser Sicht die höhere Bildungsstufe an sich keinen höheren Wert als die niedrigere und nichts sprach dagegen, alle Kinder eines Volkes in der Elementarstufe nach denselben Prinzipien bildend zu erziehen. Dafür hatte FRÖBEL den Regierungsrat SCHNEIDER gewonnen.

Daß FRÖBEL vorschlug (§ 25), möglichst nur die „sittlich besseren und anlagsvolleren“ Kinder in die Musteranstalt aufzunehmen, darf nicht als gegenläufiges Prinzip verstanden werden; es war eine Maßnahme der Klugheit, um dem Experiment zum Gelingen zu verhelfen, damit so schnell wie möglich der größte Nutzen daraus gezogen würde: „denn ... was die sittliche Kraft ihrer äusseren Erscheinung [nach] zu bewirken vermag, hat seine bestimmte Grenze; der Kampf der Sittlichkeit gegen die Unsittlichkeit darf nie unverhältnismäßig sein; um darum der ersteren für die Zukunft die Siege zu sichern, muß man ihr im ersten Kampf nicht zuviel aufbürden; denn jeder kleine Gewinn ist Verdoppelung, Erhöhung der Kraft; jeder kleine Verlust dagegen vermindert die Kraft und erschwert die zu lösende Aufgabe.“ (S. 274) Der Kreis von Erziehern und Zöglingen müsse „eine nach Sitten, Geist und Leben einträchtig in sich ruhende, edelsinnig erweiterte (bürgerliche) Landmannsfamilie bilden“; dementsprechend forderte FRÖBEL Möglichkeiten, „die ausgetretenen Zöglinge als Söhne und Töchter der Anstalt auch nach ihrem Austritte aus derselben noch mit ihr in Lebensverkehr, im Verkehr der Belegung,

Erhebung usw.“ zu halten, damit „sie gleichsam die Anstalt für ihr künftiges Vaterhaus betrachten.“ (S. 275) Und wie man den Kinderkreis zu gegenseitigem Gewinn um Zöglinge erweitern könne, für die Angehörige Erziehungs- und Kostgeld zahlten, so könnte „die Erziehungsanstalt zugleich als Vorbereitungsanstalt für erziehende Volksschullehrer“ und für Erzieher „an den kleineren Armenenerziehungsanstalten“ benutzt werden. (S. 275) Mit diesem Ausblick auf die Gesamtreform schließt sich wieder der Kreis der zusammengehörigen Fragen.

Am 17. 9. 1834 (Dokument 202) wurde die „Direktion“ der Anstalt in Bättwyl zusammengestellt, ein Aufsichtsrat mit sieben Sitzen. Zum Vorsitzenden ernannte das Comité des Berner Vereins für christliche Volkserziehung den Regierungs-Statthalter LUDWIG FROMM in Burgdorf. Wichtig sind zwei Bemerkungen: das Comité glaubte, auf diesem Gute könnten höchstens zwanzig Zöglinge mit fünf angestellten Personen leben, und es wünschte, Vorschläge von der Direktion für die Stelle des leitenden Lehrers zu erhalten. „Herr FRÖBEL hat hiezu seinen Mitarbeiter Herrn LANGETHAL angeboten. Die Bedingungen, unter welchen derselbe die Stelle antreten würde, werden Sie aus dem beiliegenden Bericht des Herrn FRÖBEL an Herrn Regierungsrath SCHNEIDER ersehen. Der mit Ihren angehörten Vorschlägen vom Comité ernannte Lehrer wäre dann sogleich anzufragen, mit welchem Dienstpersonale er unterstützt werden müsse.“ (S. 288) Der Bericht FRÖBELS über LANGETHAL ist leider nicht vorhanden. – *Aber LANGETHAL erhielt die Stelle nicht.* An wem es gelegen hat, daß sich FRÖBELS Erwartungen, von SCHNEIDER im September 1834 ausdrücklich unterstützt – er werde als Waisenhausvater in Burgdorf mit LANGETHAL als Leiter in Bättwyl die Reform in der Hand haben – nicht erfüllten, geht aus dem Aktenmaterial nicht eindeutig hervor. Am 23. 12. 1834 (Dokument 204) war die Stelle des leitenden Lehrers für Bättwyl öffentlich ausgeschrieben worden. Am 5. 3. 1835 (Dokument 206) schickte SCHNEIDER als Präsident des Vereins die geprüften Unterlagen der acht Bewerber (unter denen man LANGETHAL vermuten muß) an Regierungs-Statthalter LUDWIG FROMM, den Vorsitzenden des Direktoriums für Bättwyl, zurück mit der Aufforderung, „einen doppelt motivierten Vorschlag für die Besetzung dieser Stelle“ einzureichen, „und auch Ihre Ansicht“ auszusprechen, „wie der Lehrer honoriert, so wie auch auf wie lange derselbe angestellt werden sollte“. (S. 292) In der Dokumentenkette fehlt die Antwort auf dieses Schreiben; die folgenden sind, soweit sie für diese Angelegenheit von Bern ausgehen, nicht mehr von SCHNEIDER unterschrieben. Am 4. 4. 1835 (Dokument 207) meldete FROMM an das Erziehungs Departement in Bern, daß die „Wahlbehörde“ den Lehrer RECHSTEINER aus Gais als den geeignetsten unter den acht Bewerbern gefunden zu haben glaube. Am 10. 4. 1835 (Dokument 208) erkannte das Erziehungs Departement die Wahl an, wenn es auch wie ein leiser Tadel anklingt, daß eine formale Bedingung nicht eingehalten worden sei: „so wollen Wir [die Wahl] wohlwollend genehmigen, obschon Wir nach dem Gesetze über den Privatunterricht vom 24. Dez. 1832 einen Bericht des Herrn Schulcommissairs über diesen Gegenstand hätten verlangen können.“ (S. 293) Auf diese Rüge antwortete FROMM am 28. 4. 1835 (Dokument 210): „wollen Sie der Direktion nur die Bemerkung erlauben, daß nicht sie, sondern das Comité die Wahl getroffen.“ (S. 294) Die Entscheidung lag also bei dem Comité des Vereins für christliche Volkserziehung in Bern, dessen Präsident SCHNEIDER war. Aber das Comité war demokratisch verpflichtet, diese Wahl aufgrund der Kandidatenbewertung der Direktion von Bättwyl durchzuführen. Ob nun die stillschweigende Ablehnung von FRÖBEL und seinen Leuten mehr von Burgdorf oder mehr von Bern ausgegangen sein mag, ist schließlich unwichtig gegenüber dem Umstand, daß SCHNEIDER sich offenbar

nicht mehr leisten konnte, FRÖBEL als Initiator pädagogischer Reformen im Berner Land zu unterstützen.

Eine solche Schlußfolgerung muß aufgrund der von GEPPERT ausgegrabenen Dokumente, diese für sich genommen, gewagt werden. Aber der Zusammenhang zahlreicher, noch ungedruckter Dokumente (Briefe, Tagebücher) aus dem Keilhauer Nachlaß steht dazu im Widerspruch. Es ist im Augenblick nicht möglich, über das ganze hierher gehörende Material verantwortlich zu berichten. Wir stützen uns für die folgende Korrektur auf zwei sorgfältige Abschriften von LANGETHALS Hand: Brief SCHNEIDERS an FRÖBEL vom 20. 1. 1835 und Brief LANGETHALS an SCHNEIDER vom 23. 1. 1835. Daraus läßt sich ablesen, daß schon im August 1834 mit SCHNEIDER als Vertreter der Berner Regierung die mündliche Absprache getroffen worden war, FRÖBEL in Burgdorf und LANGETHAL in Bättwyl einzusetzen und damit die beabsichtigte Reform in Gang zu setzen; ausdrücklich war auf die öffentliche Ausschreibung dieser Stellen verzichtet worden. Als die Berner Regierung am 23. 12. 1834 eine vom 18. Dezember verfaßte Aufforderung, sich um die Leitung in Bättwyl zu bewerben, im „Berner Volksfreund“ erscheinen ließ, hatten FRÖBEL und LANGETHAL dieses Vorgehen als Wortbruch und Gesinnungswandel empfunden. SCHNEIDERS herzlich werbendes Schreiben an FRÖBEL (erst am 20. 1. 1835), man möchte am fortgesetzten Wohlwollen für die Keilhauer nicht zweifeln, er hoffe, LANGETHAL habe sich um die Leitung in Bättwyl beworben, denn die Regierung wolle ihn und keinen anderen dort einsetzen und habe den offiziellen Bewerbungsweg nur eröffnet, um späteren Einsprüchen vorweg zu begegnen, konnte den Schaden nicht mehr heilen. LANGETHAL teilte umgehend mit, er werde sich nicht bewerben; denn offenbar scheine die Basis des Zutrauens, die Voraussetzung für die einleitenden Gespräche im August 1834 gewesen war, zerstört zu sein. LANGETHAL befand sich also *nicht* unter den acht Bewerbern, die sich dem Comité zur Wahl stellten.

Unser deutendes Lesen der Dokumente bei GEPPERT ist nicht zwingend, aber eigentlich doch unvermeidlich, wenn eine große Menge dokumentarischen Materials sinnvoll angewendet werden soll. Deutung bleibt immer ein Wagnis, auch eine zurückhaltende Dokumentation erspart das nicht. Aber überaus deutlich wird auch: jede Lücke in der Kette der Zeugnisse kann zu Fehlschlüssen führen. Wenn wir nun auch, vorsichtig geworden, keine feste Aussage vorbringen wollen, was es SCHNEIDER unmöglich machte, den Deutschen FRÖBEL als Reformers in seinem Land durchzusetzen, so liefert die aufmerksame Lesung der weiteren Dokumente doch einige Begründung.

Daß von FELLEBERG eine arge Pressehetze angezettelt worden war, belegt gerade GEPPERTS Sammlung sehr eindrucklich. Aber was hatte diese heftige Diskussion ausgelöst? Was war geschehen zwischen September 1834 und Februar 1835?

II.

FRÖBEL hatte sich zu seiner Verpflichtung an Bern, in einjährigem Kurs vier Schullehrer für besondere Aufgaben auszubilden, noch die Verantwortung für einen Fortbildungs- und Wiederholungskurs von drei Monaten in Burgdorf aufgeladen. Er hatte sich selbst dazu angeboten, als man ihn (Dokument 67) am 7. 4. 1834 gefragt hatte, ob er für einen in Burgdorf abzuhaltenden Kurs einen Lehrer für den Unterricht in deutscher Sprache und Mathematik aus seinem Willisauer Kollegium freistellen könnte. Kurse dieser Art waren

schon 1832 und 1833 gelaufen und wurden für 1834 an mehreren Orten eingesetzt. Zum ersten Male aber wurde ein Kurs in Burgdorf eingerichtet. Vergegenwärtigen wir uns, daß seit dem 7. 2. 1834 SCHNEIDERS Empfehlung vorlag, FRÖBEL an das Waisenhaus zu Burgdorf zu berufen. Man suchte offenbar im Frühjahr 1834 geradezu nach einflußreichen Einsätzen für FRÖBEL, und die Vermutung liegt nahe, man habe das seit einigen Jahren schon durchgeführte Experiment, die Schullehrer während der Sommermonate mit besseren Kenntnissen auszurüsten, auf Burgdorf ausgedehnt, um FRÖBELS Mitarbeit auch an dieser Stelle zu ermöglichen.

Das Erziehungs Departement in Bern nahm FRÖBELS Angebot, im Burgdorfer Sommerkurs den Unterricht in den noch unbesetzten Fächern selbst zu geben – und zugleich „die Leitung des großen Ganzen“ zu übernehmen – freudig an (Dokument 69), zumal FRÖBEL glaubte, versichern zu können, die Ausbildung der vier Lehrer in Willisau sollte bei solcher Ordnung nicht zu kurz kommen. Auch die Dotierung mit 400 Franken (FRÖBEL hatte sich geweigert, eine *Honorarforderung* zu stellen) ist als ehrenvolle vorausgegebene Anerkennung zu verstehen. Aber weder das öffentliche Examen im September 1834, mit dem der Burgdorfer Sommerkurs abschloß (Dokumente 106–111), noch das Examen der fünf Lehrer in Willisau im Juni 1835 (Dokumente 61 und 62) wurden anerkennend kommentiert. Das hätte wohl geschehen müssen, damit die Schweizer Lehrerschaft die deutschen Pädagogen als Lehrmeister in nationaler Bildung hätte annehmen können. Den wütenden Kampf in der Presse gegen FRÖBEL, diesen „verbrannten Enthusiasten“ (S. 160), hätte man wohl überstehen können. Einschneidend aber war, daß die Berichte der Pfarrer und Seminarlehrer, die die Regierung zu den Prüfungen entsandte, auch bei vorsichtiger Kritik und teilweisem Wohlwollen keine Empfehlung waren. SCHNEIDER bemühte sich tapfer, für FRÖBEL einzutreten. So ergänzte er den Bericht von Pfarrer JOHANN FRIEDRICH BOLL (Dokument 61) über das Examen der einjährig ausgebildeten Lehrer in Willisau, der nicht scharf ist, aber über eine allgemein gehaltene matte Zustimmung nicht hinauskommt und zum Schluß anmerkt: „Ob aber die Zöglinge die Methode, nach welcher sie sind unterrichtet worden, in der Schule werden anwenden können, ist wohl eine andere Frage, die ich nach mehrmaligem Durchgehen der Hefte, besonders über den Sprachunterricht, entschieden verneinen muß ... es kommen da Dinge vor, die auf das gelindeste gesagt sehr wunderlich sind; dazu scheut sich diese Methode nicht, selbst in die dunkle Tiefe der Metaphysik hinabzusteigen. Wie nun ein Kind dahin folgen kann, ist mir wirklich ein Rätsel“ (S. 93). Dazu SCHNEIDER in einem Nachtrag vom 18. 6. 1835 (Dokument 62): „Indem ich obigem Berichte im Allgemeinen beistimme, bemerke ich noch, daß einer der großen Vorzüge von Herrn FRÖBELS Lehrart darin besteht, die Zöglinge zum Selbstdenken zu führen, was denn bei denselben jene Freudigkeit, Lebendigkeit und Offenheit erzeugt, die man überall in seiner Schule findet. – Wer Herrn FRÖBELS Unterricht mit Kindern beigewohnt hat, muß sich überzeugen, daß seine Methode auch ganz für sie passe. Daß Schullehrer, die diese Methode nur zum Spiel verfolgt haben, bei eigner Anwendung straucheln werden, gebe ich gern zu.“ (S. 94) Merken wir an, daß SCHNEIDER dies schrieb, als in Bern die Akten über FRÖBEL schon geschlossen waren und das Comité des Vereins für christliche Volkserziehung einen Schüler des Seminardirektors WEHRLE für Bättwyl gewählt hatte. Man sieht, daß er selbst sein Urteil über FRÖBEL nicht geändert hatte. Man konnte die Einwände der Schweizer Lehrer und Seminardirektoren nicht ganz von der Hand weisen; aber man konnte die Seltsamkeiten FRÖBELS auch freundlich übersehen und ihnen das angemessen leichte Gewicht geben wie SCHNEIDER.

Zu dem Sommerkurs 1835 wurde FRÖBEL wohl noch hinzugezogen, aber wie aufschlußreich ist Dokument 137: FRÖBEL wurde am 7. 5. 1835 nur für den Unterricht in Mathematik und Zeichnen gebeten – mit gleichem Wortlaut wie die anderen Lehrkräfte auch, LANGETHAL z. B., den man zum ersten Mal einbezog und dem man den Unterricht in der deutschen Sprache anvertraute. (FRÖBELS mystifizierende Sprachlehre hatte bei allen Berichterstatlern den stärksten Anstoß erregt.) Am 17. 5. 1835 (Dokument 140) sagte FRÖBEL zu; er war jetzt nur noch einer unter acht gleichgestellten Lehrkräften und hatte nicht den Auftrag, die „Leitung des Ganzen“ wahrzunehmen (Dokument 143). Aber da wohl auch kein anderer ausdrücklich solchen Auftrag erhielt, hat FRÖBEL tatsächlich eine Gesamtleitung ausgeführt – sicherlich nicht in bewußtem Widerstand, sondern weil er gar nicht merkte, in welchem Maße man ihn ablehnte, und weil es in seiner Natur lag, in den Mittelpunkt zu treten, wo sich eine Arbeitsgemeinschaft bildete. Die Stundenaufrechnung (Dokument 160) – Grundlage der Honorarabwicklung – ergibt, daß FRÖBEL und LANGETHAL die meisten Stunden gaben und noch von zwei der in Willisau in den Jahren 1834/35 ausgebildeten Lehrern unterstützt wurden. Von den 1210 erteilten Lehrstunden entfielen auf FRÖBEL und LANGETHAL und ihre beiden Assistenten 922. Weiterhin meldete der „Helfer MÜLLER, FRÖBEL habe noch „ergänzende Stunden früh Morgens und in den Freistunden“ gegeben, wolle sie aber für die Bezahlung nicht in Anschlag gebracht wissen. Er erhielt, wie LANGETHAL auch, diesmal 300 Franken (Dokument 166) und mußte nachträglich Kostgeld zahlen, während er im Sommer vorher freie Wohnung und Verpflegung erhalten hatte. Im Bericht über die Prüfung des Sommerkurses am 17. 9. 1835 (Dokument 157), verfaßt von Pfarrer FRIEDRICH R. LANGHANS, der selbst in Münchenbuchsee solche Kurzurse durchführte, steht ein ganz abfälliges Urteil über FRÖBEL: „... [Die Zahlenlehre] enthielt mit unwichtigen Modifikationen das Nämliche, was in allen guten Rechenbüchern vorkommt, aber unangenehm und störend fiel auch hier die ganz neue, oft sehr dunkle Nomenclatur und die tändelnde Mystik auf, durch welche die FRÖBELSche Schule jedes und besonders auch dieses Pensum mit allen übrigen himmlischen und irdischen Dingen verbinden will“ (S. 200).

Bei den Vorbereitungen zu dem Sommerkurs 1836 kam dann ohne Umschweife heraus, daß man von der FRÖBELSchen Schule Abstand zu nehmen wünschte. Ein sachlich berechtigtes Urteil finden wir in Dokument 174 (9. 4. 1836) von Helfer LUDWIG MÜLLER, der um seine Meinung gefragt wurde, wen er nach seinen Erfahrungen geeignet halte, den nächsten Kurs in Burgdorf durchzuführen. Zu beachten ist, daß am gleichen Tag der Burgdorfer Bürgerrat die Kündigung FRÖBELS angenommen hatte (Dokument 266) und MÜLLER als Vertreter der Berner Regierung in Burgdorf ganz sicher davon wußte. Er schrieb: „Ich würde [die Leitung des Cursus] unbedenklich Herrn FRÖBEL oder LANGETHAL übergeben, wenn es darum zu tun wäre, unseren Schullehrern eine neue vollständige Bildung zu erteilen, und wenn die Annahme richtig ist, daß die von ihnen ausgehende Bildung in jeder Hinsicht unseren Forderungen, unseren Bedürfnissen und dem gegenwärtigen Zustande unserer Cultur entsprechen ... Ihr System ist so abgeschlossen, so sehr alle Fächer umfassend durchgeführt, daß es einerseits nicht leicht sich in einen Zeitraum von 10–12 Wochen zusammendrängen läßt, andererseits sich an das anschließt und dasjenige ergänzt, was unsere Schullehrer an Kenntnissen und Methoden schon besitzen. Diese Fortbildungskurse können ihrer Natur nach nur Lücken füllen und müssen daher gewissermaßen selbst lückenhaft sein. – So sehr ich Herrn FRÖBEL und LANGETHAL als ausgezeichnete selbständige Pädagogen anerkenne und schätze und glaube, sie würden Tüchtiges leisten, wenn sie *von unten auf* und *ausbauen* könnten, so glaube ich doch, in

diesem Falle würden Lehrer, welche unserer Schulform näherstünden, ihnen mehr nützen.“ (S. 213) Das war sicher eine kluge und situationsgerechte Bemerkung. Pfarrer KARL RIKLI (Dokumente 175–16. 4. 1836) machte sich nicht so viel Mühe mit einer Begründung; er „warnte“ nur vor dem „allzu phantasiereichen, unsere Bedürfnisse wenig berücksichtigenden Unterricht des Herrn FRÖBEL“, als er seine Vorstellungen über die Fortführung der Sommerkurse darstellen sollte. Da auch von anderer Seite in der Fachpresse und freien Presse eingewendet wurde, dreimonatige Kurse seien zu kurz und könnten nicht eingehend genug durchgeführt werden, wurde das Berner Experiment über 1836 hinaus nicht weitergeführt. Aber FRÖBEL und LANGETHAL waren schon in diesem Jahr nicht mehr dabei.

III.

Von dem gemeinsamen Plan FRÖBELS und SCHNEIDERS, mit der Reform der Armenenerziehung einen Grundstein christlicher Volkserziehung zu legen – FRÖBEL in *Burgdorf* eine kleine, im Anspruch zurückhaltende *Musternstalt* entwickeln zu lassen; LANGETHAL die kantonale *Normalanstalt* im benachbarten *Bättwyl* zum Ausbau nach FRÖBELS Grundlinien zu übergeben; in Burgdorf entscheidend mitzuwirken an der *Ausbildung der Schullehrer* – war im Herbst 1835 nur noch die gemeinsame Arbeit von FRÖBEL und LANGETHAL im Burgdorfer Waisenhaus übrig geblieben. Daß etwas vom Hintergrund der Berufung FRÖBELS an das Waisenhaus bekannt geworden sein mußte, scheint aus Dokument 211 hervorzugehen, aus einem anonymen Zeitungsangriff im Schweizer Beobachter am 12. 5. 1835 – einer Stellungnahme *gegen* die Wahl RECHSTEINERS für Bättwyl, die mit den Worten schloß: „Und noch merkwürdiger ist es, daß man trotz den mit Herrn FRÖBEL im letzten Schullehrerkurs [1834] gemachten Erfahrungen vernehmen muß, wie diesem Herrn die Oberaufsicht über die Anstalt zu Bättwyl und die Leitung des Burgdorfer Waisenhauses anvertraut ist.“ (S. 295) Vom 24. 4. 1835 (Dokument 243) haben wir wohl den Beleg, daß FRÖBEL das Waisenhaus übernommen hatte; daß aber bekannt geworden war, er hätte die Oberaufsicht in Bättwyl ausüben sollen, dafür ist diese Zeitungsnotiz die einzige Quelle – eine anscheinend sorgfältig verborgen gehaltene Planung, von der gegen den Willen der Regierung ein Gerücht in die Öffentlichkeit geraten war, was in der Folge geflissentlich ignoriert wurde.

Nun hat GEPPERT Dokument 201, einen undatierten Entwurf einer „Heimordnung für Bättwyl“ als fünften Entwurf FRÖBELS für die Armenenerziehung aufgefaßt. Sie notiert allerdings in einem Zwischentest (S. 234), die Schrift „stammt dem Stil nach nicht von FRÖBEL persönlich, es könnte sich aber um einen teilweisen Auszug aus den von ihm gemachten Vorschlägen handeln, die mit eignen Gedanken des Verfassers untermischt sind.“ Wir wollen froh sein, daß diese Schrift in die Dokumentation aufgenommen worden ist, aber sie ist meiner Meinung nach die denkbar schärfste Entgegensetzung zu Dokument 190, *gegen* die „Grundlinien ...“ verfaßt, die FRÖBEL „Mitte Febr. 1834“ niedergeschrieben hatte. Nichts mehr von allgemeinpädagogischer Begründung, von der *Normgebung* der untersten Stufe der Erziehung für das ganze Gebäude nationaler Erziehung und Bildung. Der Ausdruck „*Musternstalt*“ wird wohl festgehalten, aber dahin verstanden, es solle hier ein Beispiel gegeben werden, „wie man möglichst einfach und zweckmäßig arme Kinder erziehen, d. h. mit dem geringsten Aufwand an Mitteln befähigen könne, nicht nur ihren Lebensunterhalt, sondern auch ihr Lebensglück zu finden.“ (S. 283) Man könnte in eingehendem Studium, im Vergleich von Satz zu Satz, die bewußt gegenteilige

„vernünftige“ Ordnung zu FRÖBELS Vorschlägen erlesen. Dieses Schreiben sollte man vor Dokument 209 setzen, vor die Bemerkung aus dem „Schweizer Beobachter“ vom 23. 4. 1835: Die „zu Bättwyl bei Burgdorf nach Wehrlischer Art errichtete Armenenerziehungsanstalt, der die Regierung in einem ehemaligen Zögling der WEHRLI-Schule einen tüchtigen Vorsteher gegeben hat“, werde sich bald aus eigenen Mitteln erhalten können, wie aus Burgdorf gemeldet werde! (S. 293) Dokument 201 ist also der deutliche Beleg, daß FRÖBEL ganz ausgeschaltet worden war; die mit SCHNEIDER geplante Reform war völlig zusammengebrochen. – Es läßt sich fragen, ob der Bürgerrat von Burgdorf FRÖBEL im April 1835 noch angestellt hätte, wenn sein Vertrag nicht schon im Herbst 1834 ausgefertigt gewesen wäre. Aber dieser Beginn nahm nun seinen Weg; es war schließlich nichts dagegen einzuwenden, wenn der an sich bescheidene Posten nicht mehr mit Aussicht auf größere Einflußnahme verbunden blieb. Der Bürgerrat von Burgdorf stand dann auch zu seiner Entscheidung (Dokument 246) und trat am 17. 5. 1835 gegen den anonymen Angreifer (Dokument 211) auf mit einer Entgegnung im „Berner Volksfreund“: „Herr FRÖBEL, ein Mann, der die Menschbildung nicht als Spekulationssache treibt, sondern sie zur Aufgabe seines Lebens gemacht hat, [ist] hier nicht angestellt ..., weil er eine Anstellung sucht, sondern berufen wurde, weil das Urteil anerkannter Fachkundiger ... ihn als den Mann bezeichnete, der die seltenen Eigenschaften in sich vereinige, welche zum Gedeihen einer solchen Anstalt erfordert werden“ (S. 324). Aber keine Stellungnahme zu dem Gerücht, FRÖBEL habe etwas mit Bättwyl zu tun; das wäre auch nicht Burgdorfer, sondern Berner Angelegenheit gewesen!

Die von FRÖBEL vorgeschlagene Hausordnung für das Waisenhaus, die wieder nicht vorliegt, wurde angenommen (Dokument 250) mit der Korrektur, es solle „an Sonntagen auf beliebige Weise Braten und Rindfleisch abwechseln“ (S. 326) – FRÖBEL hatte also einen ständigen Sonntagsbraten aufs Programm gesetzt! Seine offizielle Bestellung erfolgte erst am 1. 8. 1835 (Dokument 251). Leider fehlt in GEPPERTS Buch noch ein wichtiges Zeugnis über FRÖBELS Arbeit in Burgdorf, ein umfangreiches Schreiben FRÖBELS an Großbrath G. F. STÄHLI (Mitglied des Erziehungsdepartments) in Bern, März 1834, abgeschrieben von FERDINAND FRÖBEL, mit Zusätzen von FRIEDRICH FRÖBELS Hand. (Sehr oft hat FRÖBEL Abschriften von Briefen nachträglich bearbeitet. Auf diese Weise sind uns wichtige Schreiben, wie im vorliegenden Fall, erhalten geblieben.) Das Schriftstück wird im Keilhauer Nachlaß aufbewahrt. Es handelt sich um das großzügige Programm für den Ausbau des Burgdorfer Waisenhauses, das verständlich macht, warum FRÖBEL den leitenden Posten an der zentralen Kantonanstalt nicht beanspruchte. Im März 1834 konnte er hoffen, in Burgdorf schnell den ersten Schritt der Reform zu verwirklichen (vgl. Dokument 189), und es wäre ihm ja auch fast gelungen, im Herbst desselben Jahres anzufangen. Bei dem dann noch vorhandenen Wohlwollen der Behörde hätte er sein kleines Versuchsfeld für die größere Reform erfolgreich anlegen und LANGETHALS Einsatz in Bättwyl vielleicht besser absichern können. Das war durchaus kein unrealer verstiener Plan. Als die entscheidende, an sich nicht wichtig zu nehmende Tatsache, daß die Reform scheiterte, könnte man also die halbjährige Verzögerung von FRÖBELS Amsantritt im Burgdorfer Waisenhaus ansehen. Im Schreiben an G. F. STÄHLI finden wir auch den Beleg für eine Überlieferung von WICHARD LANGE (Bd. I, S. 479): „Die Schule im Burgdorfer Waisenhaus wurde nach dem Plane FRÖBELS nicht bloß auf die Waisenkinder beschränkt, sondern stand allen Kindern der Stadt offen. FRÖBEL wollte sogar in der Anstalt ein Pensionat für Auswärtige errichten und erhielt auf ein desfallsiges Gesuch wirklich die Einwilligung der betreffenden Behörden. – Vermutlich ist dieses

Pensionat nicht zu Stande gekommen.“ Die behördliche Zustimmung ist wiederum nicht zu belegen. – Erst mit dem Schreiben an STÄHLI und LANGETHALS Berichten über Plan und erstes Unterrichtsjahr der mit Frühling 1837 ausgebauten Waisenhausschule erschließt sich Dokument 263 in GEPPERTS Sammlung voll, wie andererseits wir durch dieses wichtige Korrekturen unserer bisherigen Vorstellung von den Verhältnissen erfahren. Wir lesen aus dem von GEPPERT gefundenen Bericht, daß vor FRÖBELS Übernahme des Waisenhauses gar keine eigene Schule dort bestanden hatte – was man nach LANGES Bemerkung als Vorspann zu Plan und Jahresbericht der Waisenhausschule glaubte annehmen zu sollen. Es war also nicht um eine Erweiterung der bestehenden Heimschule gegangen, sondern um eine *neue* Einrichtung, eine wesentliche Forderung FRÖBELS, nicht etwa nur für sich in Burgdorf, sondern für alle solche Anstalten; der „erziehende Lehrer“ als Heimvater – das war der neue Begriff.

Nur sieben Mädchen befanden sich als Pfleglinge im Waisenhaus, als FRÖBEL und LANGETHAL es übernahmen; nach vierzehn Tagen kamen vier Knaben hinzu, nach weiteren drei Wochen noch zwei Mädchen. Die Zahl von dreizehn Kindern hatte sich bis März 1836 nicht erhöht, sonst wäre es im Bericht erwähnt worden. Auf Wunsch der Behörde blieben die älteren Kinder – vier Mädchen und zwei Knaben – in der städtischen Schule. Die „Reformer“ hatten also nur sieben Kinder in ungeteilter Erziehungsverantwortung, von denen waren drei noch nicht schulpflichtig. Es erklärt sich jetzt FRÖBELS Ungeduld, die in dem verlorenen Kündigungsschreiben im April 1836 sich geäußert haben muß, daß die Stadt Burgdorf nichts unternahm, dieses im Unterhalt viel zu teure Waisenhaus mit eigener Schule zu erweitern, wie es im Annehmen des Briefes an STÄHLI als „versprochen“ gelten durfte; und die älteren Mädchen, die FRÖBEL im Umgang mit den Kleinsten schon auf den Beruf von Kleinkinderzieherinnen hatte vorbereiten wollen (auch das ist in dem Brief an G. F. STÄHLI als Plan entworfen), waren seinem schulischen Einfluß entzogen! So steigt die Wahrscheinlichkeit an, an dieser Stelle das stärkste Motiv für die Abreise FRÖBELS aus der Schweiz (31. 5. 1836) zu suchen: FRÖBEL fand hier wirklich nicht genug Möglichkeiten, sein Experimentierfeld für vorschulische Bildung auszubauen, so wie es in dem von LANGETHAL in Bern eingereichten Plan vorgesehen war. Hat LANGETHAL diesen Plan erst „Dez. 1836 und Jan. 1837“ ausgearbeitet und dann vorgelegt? Könnte dies Datum nicht nur ein von FRÖBEL eingeschobener Zusatz für die Veröffentlichung im „Sonntagsblatt“ gewesen sein, könnte der Plan nicht schon seit 1835, vielleicht sogar 1834 in Bern vorgelegen haben? Leider ist das Original nicht mehr vorhanden.

Daß FRÖBELS Kündigung den Stadtrat sofort aktivierte, zeigt Dokument 272 [auch von LANGE aufgenommen, Bd. I, S. 521]: die im „Berner Volksfreund“ am 26. 5. 1836 erscheinende Ankündigung der „Erziehungsanstalt im Waisenhaus zu Burgdorf.“ Daraufhin ist wohl in einem Jahr die Belegung des Waisenhauses angewachsen und die Schule selbst durch Hinzutritt von Stadtkindern so erweitert worden, daß LANGETHAL 1837/38 einen Unterricht nach FRÖBELS Plan durchführen und darüber in Bern berichten konnte. Wie sehr dieser Fortgang aber FRÖBELS eigene Sache war, beweist die Veröffentlichung von Plan und Bericht im „Sonntagsblatt“ und sein reger Briefwechsel mit LANGETHAL in diesen Jahren.

Klarer noch als in den Dokumenten 189 und 190 sind FRÖBELS Hoffnungen in dem Brief an S. F. STÄHLI auseinandergelegt: in der Schweiz seinen großen Bildungsplan – ein differenziertes, alle Kinder des Volkes umfassendes Schulwesen zu realisieren. Es sei auf zwei entsprechende Pläne vor und nach der Schweizer Zeit hingewiesen, die bei der

unzureichenden Bearbeitung des Nachlasses *nur als Hinweis und Bericht* dem Publikum nicht genügend bekannt werden.

(1) Schon in dem Brief vom 11. 3. 1828 an JOHANNES BAROP wird die Konzeption der umfassenden Bildung entworfen (Bruchstück veröffentlicht bei LANGE, Bd. I, S. 25). Hier finden wir die erste Spur für die Idee, die Menschenerziehung müsse im frühesten Lebensalter beginnen; deshalb müsse die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt in Keilhau ergänzt werden durch eine *Pflege- und Erziehungsanstalt für drei- bis siebenjährige Kinder* und eine *begründende (elementare) Volkserziehungsanstalt*; diese elementaren Bildungsanstalten sollten in Helba entstehen. Eine *Bildungsanstalt für deutsche Kunst und Gewerbe*, in Obernitz geplant, sollte die für praktische Berufe zu Erziehenden weiterbilden. Dann erst werde Keilhau zur eigenen Aufgabe kommen: *Vorschule für das höhere Wissen bis zur Reife für die Hochschule* zu werden. Nicht mitgeteilt hat LANGE in diesem Zitat, daß eine *Erhebungsschule für Erwachsene* den Abschluß bilden sollte; darunter konnte LANGE sich wohl nichts vorstellen, während wir darin unsere Volkshochschule vorgebildet sehen müssen.

(2) „Anstalt für allseitige Lebenseinigung“ ist der großartige Name für die letzte Gründung FRÖBELS (in bescheidenem Ausmaß) in Bad Liebenstein Mai 1849, ein Jahr später verlegt in das naheliegende Meininger Schlößchen Marienthal. In welchem Zusammenhang aber der kümmerliche Kindergarten – die Ausbildungsschule in FRÖBELS eigenem Haushalt – seine Spielstunden mit verwaorlosten Bauernkindern auf den Wiesen im Badebereich, zur Belustigung der Badegäste, gesehen werden muß, erschließt sich eigentlich erst im bisher ungedruckten Briefwechsel (1847–1851) mit LUISE LEWIN, der zweiten Gattin. Sehr ähnlich wie in dem Brief an G. F. STÄHLI für den Ausbau in Burgdorf angedeutet, sollte der Kindergarten in Liebenstein einmünden in eine allseitig bildende Familienschule als Reservoir einer Fortbildung der Geeigneten zu Erziehern. Eine solche Lebensgemeinschaft noch durch Zusammenführen von Kindern, Schulkindern, jungen Mädchen und Erwachsenen zu verwirklichen, blieb das ungebrochene Ziel des alten Mannes, und der bescheidene Alltag stand bis zuletzt unter der Verklärung der nie aufgegebenen Idee sphärischer Bildung.

In dieser Reihe stets erneuerten Planungen, die sphärische Erziehung nicht nur orientierende Idee sein zu lassen, sondern ihr Leben und Gestalt zu geben, gehören die Dokumente 189, 190 und der Brief an G. F. STÄHLI. Erst eingeordnet in die Pläne für die Keilhauer Erweiterung und für den abschließenden Neubeginn in Bad Liebenstein ergeben sie ein Ganzes – so wie ihre Bedeutung an sich und für das Ganze erst erschlossen wird in der jeden kleinen Fund beachtenden Dokumentensammlung, die GEPPERT erarbeitet hat. Es tritt überzeugend hervor: die Schweizer Jahre FRÖBELS von 1831 bis 1836, die Nachwirkung seiner Ideen in diesem Lande bis 1852, zum mindesten bis 1840, müssen für die Geschichte seiner pädagogischen Idee ernster genommen werden als bisher.

Betten wir so die von GEPPERT ans Licht gebrachten Dokumente ein in das, was wir zur Verfügung haben, und sehen wir, wie sich das Vorhandene auch gerade durch die Zeugnisse zweiter und dritter Ordnung vervollständigt und korrigiert, so muß das Letzte, was zu sagen ist, ein Dank sein an die unermüdliche Sammlerin LOTTE GEPPERT, an ihre Freundin THILDE RUPPAUR, die in den nächsten sieben Jahren die Arbeit für den Druck besorgte – und nicht zuletzt an den Schweizer Verlag Francke, der die Herausgabe des Buches ermöglichte.

Eduard Sprangers Briefe*

In dem von HANS WALTER BÄHR herausgegebenen Band von SPRANGERS Briefen, der jetzt als 6. Band in der Ausgabe der „Gesammelten Schriften“ erschienen ist, entfaltet sich ein reiches Gelehrtenleben in der Folge der persönlichen Zeugnisse. Was in den anderen Bänden in den fertigen Arbeiten erscheint, zeigt sich hier gewissermaßen im Innenaspekt, vom Leben her, aus dem sie hervorgegangen sind. Diese Briefe bilden zusammen eine Art Autobiographie und sind um so beweiskräftiger, als sie ohne nachträgliche Deutung aus der jeweiligen Situation des Tages hervorgegangen sind.

Die Aufgabe des Herausgebers war nicht leicht. Über 4000 Briefe lagen ihm vor, fast alle eigenhändig in SPRANGERS klarer, sauberer Schrift. Und das wird nur ein Teil der überhaupt geschriebenen Briefe sein. Das meiste ist sicher verloren gegangen. In der Beantwortung der Briefe war SPRANGER sein ganzes Leben hindurch außerordentlich gewissenhaft. Wenn er auch später manchmal stöhnte unter der Last seiner Korrespondenz, so ging er doch sorgfältig auf jeden einzelnen Briefschreiber ein, der sich an ihn gewandt hat. Das ganze Material dieser Briefe zu veröffentlichen, war schon durch den Umfang ausgeschlossen. Man mußte auswählen. Der Herausgeber hat dadurch möglichst viel in dem einen Band zu vereinigen gesucht, daß er neben vollständig mitgeteilten Briefen andere auch nur im Auszug wiedergab. Das mag bedauerlich sein, war aber im Rahmen der gegebenen Grenzen sicher das Beste. Daß in eine solche Auswahl auch die Persönlichkeit des Herausgebers mit eingeht, ist unvermeidbar. Wir dürfen darauf vertrauen, daß der Herausgeber, der schon den 9. Band der SPRANGERSchen „Gesammelten Schriften“ herausgegeben hat, um ein möglichst vielseitiges und gerecht ausgewogenes Bild bemüht war.

Die Briefe umspannen die Zeit eines langen Lebens. Sie beginnen mit denen des neunzehnjährigen Studenten und enden erst wenige Tage vor dem Tode. Der Herausgeber gliedert sie in vier Teile, die sich zwanglos aus dem Lebensverlauf ergeben:

- (1) In einer neuen Generation (Berlin und Leipzig 1901–1920);
- (2) in Berlin in der Weimarer Republik (1920–1933);
- (3) in der Diktatur und im Zweiten Weltkrieg (1933–1945);
- (4) in den Nachkriegsjahren und in der Bundesrepublik (1945–1963).

In dieser Folge sind die Briefe zugleich ein Zeugnis der Epochen unserer jüngsten Geschichte, durch die dieses Leben hindurchgegangen ist.

Die Briefe sind wiederum sehr verschiedener Natur: Es sind Freundesbriefe, die vom täglichen Leben und den sich entwickelnden Arbeitsplänen berichten, es sind Briefe an

* EDUARD SPRANGER: Briefe, 1901–1963. Herausgegeben von HANS WALTER BÄHR. (EDUARD SPRANGER: Gesammelte Schriften. Band VII.) Tübingen: Niemeyer 1977.

Kollegen, in denen wissenschaftliche Fragen diskutiert werden, es sind Briefe an verschiedene Stellen, die sein sachkundiges Urteil in Anspruch genommen hatten, und es sind wiederum auch Briefe an meist jüngere Menschen, die ihn um Rat gefragt hatten und auf die SPRANGER dann trotz seiner Arbeitslast bereitwillig einging. Einen großen Teil bilden, vor allem in den früheren Jahren, die Briefe an KÄTHE HADLICH, die oft geradezu den Charakter eines wissenschaftlichen Tagebuchs annehmen, die ausführlich von seinen Problemen sprechen und die darum besonders geeignet sind, den Weg seiner geistigen Entwicklung zu verfolgen.

1. Die Berliner Anfänge

Am Anfang seiner geistigen Entwicklung steht, im Zusammenhang mit der allgemeinen lebensphilosophischen Bewegung seiner Zeit, der Begriff des Lebens¹. Er bekennt: „Das erste ist für mich nicht das Denken, sondern das Leben“ (S. 18). Er betrachtet mit Ehrfurcht „das ewige Rätsel des Lebens“ (S. 12, 19) und betont, „daß das Leben unendlich viel früher, unendlich viel mehr ist als alle Wissenschaft“ (S. 26). „Wissenschaft und Leben“ stehen darum im Gegensatz, und er sieht die Gefahr eines „Auslöschens des Lebens dem blassen Begriff zu Liebe“ (S. 7).

Das nicht im Verstand, sondern nur im unmittelbaren Erleben zu erfassende Leben ist ihm die ursprüngliche Gegebenheit. Es ist „das Eine, große, rätselhafte Leben“ (S. 73). Er spricht von ihm mit geradezu enthusiastischen Tönen, die an die gleichzeitig entstandenen Dichtungen des frühen Hofmannsthal erinnern: „Ich fühle es mächtig in mir rauschen“ (S. 7). „Ich fühle den Drang, es zu steigern, wie es bereits weit über das Tierische gesteigert ist“ (S. 7). Er will „Glück und Leid des Menschseins mit Bewußtsein tragen“ (S. 17). Mit deutlichem Anklang an NIETZSCHE heißt es bei ihm: Dieses Leben „arbeitet in uns unablässig, wie ein Vulkan: unablässig bilden sich neue Werte und Wünsche, und dieser Krieg ... ist in Wahrheit das Leben selbst“ (S. 20).

Von da aus ist SPRANGERS philosophische Position bestimmt, wie sie gleich im ersten der mitgeteilten Briefe ausgesprochen ist: „Zunächst in sich selbst das lebendige Verständnis aller Erscheinungen des gesamten Lebens auszubilden: das allein macht den Inhalt der heutigen Philosophie aus“ (S. 1), und er beruft sich schon in diesem ersten Brief auf GOETHE als sein großes Vorbild. Die „heutige Philosophie“, zu der sich SPRANGER hier bekennt, ist im wesentlichen die geschichtliche Lebensphilosophie DILTHEYS, von der SPRANGER ausgeht und von der er sein Leben lang bestimmt ist. Von ihr übernimmt er die Kritik an der Einseitigkeit des naturwissenschaftlich-positivistischen Weltbilds und die Betonung der Eigennatur der Geisteswissenschaften. In den frühen Briefen an KÄTHE HADLICH steht diese Auseinandersetzung im Mittelpunkt. Sie bleibt aber die Grundlage seines gesamten Philosophierens.

In diesem Zusammenhang steht für ihn auch die Erziehung. Schon in dem genannten ersten Brief heißt es weiter, daß er stärker als sein Lehrer DILTHEY „auf die tatsächliche Verwertung des historischen Bewußtseins für die praktische Lebensgestaltung dringe“ (S.

1 Vgl. meine Darstellung: Die Pädagogik des jungen SPRANGER. In: Zeitschrift für philosophische Forschung 28 (1974), S. 161–179.

1). Er sieht das Leben auch in jedem andern Menschen und fühlt das Bedürfnis, es in ihm zu steigern. Hier sieht er von Anfang an seine Aufgabe: Ich „bin Pädagoge; denn jedes Sein, das ich vorfinde, erweckt in mir sofort eine Vorstellung davon, wie es behandelt sein will, um gefördert zu werden“ (S. 33). So heißt es schon 1904 in aller Entschiedenheit: „Wenn Erziehung nicht möglich ist, wozu sollte ich leben?“ (S. 9) „Solange ich denke, hat nur eins mich in Leidenschaft versetzt: Der Gedanke der Erziehung“ (S. 22). So spricht er mit Wärme von seiner Lehrtätigkeit an der Töcherschule. Daraus erwächst bei ihm der Plan, in Analogie zu SCHLEIERMACHERS „Reden über die Religion“ eine Reihe von „Reden über die Erziehung“ zu schreiben, in denen er „die Erziehung als ein eigenartiges, neues, absolut selbständiges Lebensverhältnis“ entwickeln will (S. 21). Von diesem Plan ist damals nur die erste Rede ausgeführt und jetzt erst aus dem Nachlaß veröffentlicht worden².

Vor allem aber erkennt er hier mit einer erstaunlichen Zielsicherheit von Anfang an seine Lebensaufgabe als die einer philosophischen Pädagogik. Schon als junger Student spricht er von seiner „großen Lieblingsidee einer philosophischen Pädagogik“ (S.5). Und wenig später schreibt er an PAULSEN: „Ich betrachte es als meine Lebensaufgabe, einmal eine solche [d. h. eine philosophische] Pädagogik zu schreiben“ (S. 23). Das bleibt dann seit den Leipziger Anfängen das Kernstück seines regelmäßigen Vorlesungszyklus. Es ist der Plan, an dem er sein Leben lang gehangen hat, und die einigende Mitte seiner Arbeiten. Noch 1948 hat er nach dem Zweiten Weltkrieg in Tübingen diese Gedanken in einer Vorlesung über die „philosophische Grundlegung der Pädagogik“³ zusammengefaßt.

Im Hintergrund steht in diesen frühen Jahren beherrschend sein Verhältnis zu WILHELM DILTHEY. Noch 1951 schreibt er im Rückblick auf diese Zeit über die Wirkung DILTHEYS: „Ich erinnere mich, daß DILTHEY für meine Generation die Befreiung von den Lasten und Oberflächlichkeiten des 19. Jahrhunderts bedeutete“ (S. 275). Gleich im ersten Brief berichtet er vom Beginn einer Dissertation über JACOBI (S. 1), die er dann aber abbricht, weil er sich darin überfordert fühlte. Er leidet schwer unter dem Bruch mit DILTHEY (S. 8) und ist um so glücklicher, als es dann zu dessen 75. Geburtstag zur Versöhnung kommt (S. 41) und schreibt beglückt über dessen Unterstützung bei seiner Habilitation (S. 43 ff.). Weitere Briefe handeln von der Beteiligung an der Umarbeitung einzelner Kapitel von DILTHEYS „Leben Schleiermachers“, deren Ausmaß bisher gar nicht bekannt war. Zwar schreibt der spätere Herausgeber M. REDEKER, daß ihn SPRANGER auf das Vorhandensein weiterer Manuskripte aufmerksam gemacht habe, erwähnt aber nichts von SPRANGERS eigenem Anteil⁴. Erst aus neuerdings wieder aufgefundenen Briefen und Karten DILTHEYS, über die H. W. BÄHR in den Erläuterungen berichtet (S. 411 ff.), geht hervor, daß DILTHEY sogar SPRANGER vorgeschlagen hatte, den Band gemeinsam herauszugeben. SPRANGER hat dann aber nach DILTHEYS Tod, vorwiegend wohl infolge der durch seine Berufung entstandenen neuen Aufgaben, diesen Plan nicht weitergeführt.

2 Rede über Erziehung (1906). In: Gesammelte Schriften. I. Band: Geist der Erziehung. Hrsg. v. G. BRÄUER u. A. FLITNER. Heidelberg 1969, S. 420–429; vgl. dazu die Anmerkungen S. 450–454.

3 Philosophische Grundlegung der Pädagogik. In: Gesammelte Schriften. II. Band: Philosophische Pädagogik. Hrsg. v. O. F. BOLLNOW u. G. BRÄUER. Heidelberg 1973, S. 62–140. Über die verschiedenen Semester, in denen Spranger Vorlesungen über die philosophische Grundlegung der Pädagogik gehalten hat, vgl. dort S. 400f.

4 WILHELM DILTHEY: Gesammelte Schriften. Band XIV: Lebens SCHLEIERMACHERS, 2. Band (in 2 Halbbänden). Aus dem Nachlaß von WILHELM DILTHEY mit einer Einleitung hrsg. v. M. REDEKER. Berlin 1966, S. XXIII.

Wichtig ist dabei vor allem die Klärung seines Verhältnisses zu DILTHEY. Auf der einen Seite hat sich SPRANGER ausdrücklich als Schüler DILTHEYS und als Vollender seines Werks betrachtet, aber er sieht diese Vollendung zugleich als eine entscheidende Korrektur. Schon 1904 schreibt er über dessen „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“, sie seien „eine unerschöpfliche Fundgrube der tiefsten Psychologie und Philosophie, charakteristisch für seinen Leichtsinns wie seinen Tiefsinn“ und fährt fort: „Ich betrachte es geradezu als meine Aufgabe, ihn durch scharfe Systematisierung zu vollenden“ (S. 11). „Was bei ihm ... als intuitive Anschauung vorhanden ist, habe ich auf Formeln zu bringen versucht, die erkenntnistheoretisch streng sind“ (ebd.). Ganz ähnlich schreibt er in seinem Brief an KERSCHENSTEINER, in dem er gegenüber dessen Anknüpfung an DEWEY die Bedeutung DILTHEYS betont, von „diesem tiefblickenden, aber immer dunkel ringenden Geist“, der für ihn „ein großer Erreger war, trotz des allzu romantischen Nebels, der ihn immer von scharfen Umrißlinien des Lebens fernhielt“ (S. 69). Auch später bemängelte er, daß „DILTHEYS systematische Entscheidungen immer schillernd bleiben“ (S. 136), daß DILTHEYS Arbeit „wenig Boden im streng methodischen Sinne“ hatte (S. 138). Demgegenüber betont er klar seinen eigenen Standpunkt: „Wir müssen ... den Mut haben, gelegentlich auch etwas zu rationalisieren“ (S. 69).

Damit ist das Verhältnis dieser beiden so eng verbundenen und in ihrem Wesen so grundverschiedenen Denker deutlich ausgesprochen. Die DILTHEYSche Lebensphilosophie mit ihren Begriffen des Lebens und des Verstehens ist auch für SPRANGER der entscheidende Ausgangspunkt. Aber wo DILTHEYS Weg ins Dunkel führt, wo er mit seinem bohrenden Denken in immer neue Tiefen vorzudringen sucht, da zögert SPRANGER. Er vermißt die „klaren Umrißlinien“ und sucht DILTHEY durch die im Neukantianismus (bei A. RIEHL und F. PAULSEN) erworbene methodische Schulung zu „rationalisieren“. Er schreckt vor den letzten Konsequenzen DILTHEYS, wie MISCH sie seitdem in beharrlichem Weiterdenken herausgearbeitet hat⁵, zurück. Das ist vielleicht SPRANGERS Grenze. Aber eben durch diesen bewußten Verzicht, auf die Beschränkung auf das Erreichbare, hat SPRANGER zugleich sein großes Werk möglich gemacht: das ungeheure Reich des Geistes vermessen und in seinen Grundstrukturen durchsichtig gemacht zu haben.

2. Die Leipziger Jahre

In Leipzig nehmen ihn dann neue Aufgaben in Anspruch. Er berichtet seiner alten Freundin mit unverkennbarer Freude über den wachsenden Erfolg seiner Lehrtätigkeit. Im Zusammenhang mit der neuen Tätigkeit tritt gegenüber den mehr bekenntnishaften Briefen der Frühzeit immer stärker eine neue Form der sachlich diskutierenden Briefe heraus. Hierhin gehört vor allem der in Leipzig beginnende Briefwechsel mit KERSCHENSTEINER, den LUDWIG ENGLERT schon vor einigen Jahren in einer vollständigen Ausgabe veröffentlicht hat⁶ und der hier wenigstens in einigen bezeichnenden Briefen vertreten ist.

5 GEORG MISCH: Lebensphilosophie und Phänomenologie. Eine Auseinandersetzung der DILTHEYSchen Richtung mit HEIDEGGER und HUSSERL. Darmstadt³ 1967.

6 GEORG KERSCHENSTEINER – EDUARD SPRANGER. Briefwechsel 1912–1931. Hrsg. v. L. ENGLERT. München/Wien/Stuttgart 1966. Vgl. meine Besprechung in: Universitas 22 (1967), S. 8–14. Die Anmerkungen ENGLERTS enthalten eine Fülle von wertvollen Angaben zu den betreffenden Jahren.

Zwischen diesen beiden nach Alter und Eigenart so verschiedenen Männern, dem Theoretiker und dem Praktiker und Organisator, ergibt sich im Bewußtsein der gemeinsamen pädagogischen Aufgabe eine enge, bis zu KERSCHENSTEINERS Tod andauernde Verbundenheit.

Wie sehr sich SPRANGER schon damals seiner eignen Stellung bewußt ist, zeigt sehr schön ein Antwortbrief an HUSSERL. Bei aller Ehrerbietung vor dem älteren und berühmten Philosophen, den er in einem anderen Brief den „vielleicht produktivsten und originellsten Kopf der Gegenwart“ nennt (S. 97), hebt er doch sehr klar heraus, was ihn von dessen Phänomenologie unterscheidet: „Eine Ihrer Grundrichtung genau entgegengesetzte Organisation meines inneren Menschen ... enthält nichts von jenem Gesicherten, Definitiven, für alle Vorfindbaren und deshalb endgiltig zu Erledigenden ... Meine geistige Welt wurzelt in der Vermählung des Philosophischen mit dem Historischen und Pädagogischen“ (S. 89).

In derselben Zeit zeichnet sich auch die Entstehung seiner „Lebensformen“ ab, jenes eigentlichen Hauptwerks, auf dessen systematisches Grundschema er in seinen späteren Arbeiten immer wieder zurückgreift. Es sind die sechs Lebensgebiete der Kunst, der Wissenschaft, der Religion, der Wirtschaft, der Gesellschaft und der Politik, denen jeweils ein eignes Ethos und ein eignes Bildungsideal und überhaupt eine eigne Persönlichkeitsstruktur entspricht (S. 63ff., 68, 71f., 78; zur zweiten, wesentlich erweiterten Auflage dann S. 103, 109). Er sieht aber von Anfang an zugleich auch die Gefahr einer zu starken Rationalisierung (S. 71). Dieser Gesichtspunkt tritt später in seinem Verhältnis zu seinem Frühwerk immer schärfer hervor. Schon 1933 schreibt er an ROMERO: „Seit ich die Lebensformen geschrieben habe, glaube ich manches zugelernt zu haben. Ich würde heut vielleicht weniger konstruieren, sondern mehr historisch und organisch verfahren“ (S. 149). Das muß man beachten, wenn man nicht sein Werk zu einseitig von den „Lebensformen“ her sehen will.

Dann aber wird die sich fruchtbar entwickelnde Arbeit durch den Ausbruch des Ersten Weltkriegs überschattet. SPRANGERS briefliche Äußerungen aus dieser Zeit sind besonders aufschlußreich, weil sie zeigen, wie völlig falsch die heute gelegentlich vertretene Auffassung ist, die ihn zum Vertreter des preußischen Nationalismus und Militarismus abstempeln möchte. Wo viele der damaligen deutschen Professoren von einer Welle des Nationalismus fortgerissen wurden, steht er abseits, und wenn es seiner Natur auch fernlag, öffentlich einzugreifen, so spricht sich doch in seinen vertrauten Briefen, vor allem an KÄTHE HADLICH, eine tiefe Besorgnis aus.

Schon vor dem Kriegausbruch, in der Erkenntnis, daß „der große Weltenbrand“ nicht mehr zu verhindern sei, bemerkt er kritisch: „Ein großes Ideal trägt dieser Krieg nicht in sich“ (S. 59). Er beklagt „die exklusive Wirkung physisch-militärischer Macht“ (S. 70) und kritisiert, daß man auf FICHTE als einem vaterländischen Denker „herumreitet“, während doch grade jetzt „die Solidarität der menschlichen Interessen den ganzen Erdball umspannt“ (S. 70). Wenn er nach einem möglichen positiven Ergebnis fragt, so sieht er dieses in der ersten Zeit noch, „so paradox es klingt“, in der „Stärkung der internationalen Beziehungen“ (S. 63, 70), in der Ausbildung einer stärkeren Rechtsordnung zwischen den Staaten, wenn nicht in einem endlich zu schaffenden Weltstaat (S. 63, 79). So spricht er schon 1915 davon „in welchem Sinne man gegen den Krieg sein muß“ (S. 74), und beklagt, daß man durch die Besetzung fremden Landes die Verständigung erschwert habe. Er bekennt, ebenfalls schon 1915, daß „ich einmal anders fühle als die meisten“ (S. 75), und

weiter: „Ich fühle mich als verantwortlich für die deutsche Zukunft ... Deshalb frage ich mich oft: wenn nicht irgendwer einmal zur Umkehr mahnt – wo soll da der Frieden herkommen?“ (S. 76). Aber er sieht für sich keine Möglichkeit zum eignen Eingreifen. Unter diesem Druck wird er krank und muß sich für ein Jahr vom Lehramt beurlauben lassen, aber er sieht selbst, daß der letzte Grund seiner Krankheit „seelisch-moralisch“ ist. Er bekennt von sich: „Ich war dieser Zeit, die uns so zum passiven Ertragen eines ungeheuren Schicksals zwingt, nicht gewachsen, oder umgekehrt: ich habe mich geistig so gegen sie aufgebaut, daß zuletzt geschah, was ich im stillen wünschte, daß ich kaputt ging“ (S. 79).

Die Kritik an der deutschen Regierung verschärfte sich im Lauf der Monate. Er beklagte die Verlogenheit in dieser Situation, „die mit der Katastrophe enden muß“ (S. 80). Er schreibt: „Ja findest Du eigentlich, daß jemand die Wahrheit sagt? Ist nicht alles schablonenhafter Patriotismus?“ (S. 81) Er sieht sich selbst da hinein verstrickt: „Ich komme aus dem Druck dieser meiner inneren Unwahrhaftigkeit nicht los“ (ebd.). Als dann der Zusammenbruch immer näher heranrückt, gehört er zu den ersten, die sich mit dieser Lage ehrlich auseinandersetzen. Er schreibt jetzt, im Oktober 1918, also noch vor dem Ausbruch der Revolution: „Sind wir nicht seit Jahren über die Lage leichtfertig getäuscht worden? Ein solches Regiment mußte weggeweht werden ... Was für verstiegene Pläne sind allein von Universitätsprofessoren ohne Verantwortungsgefühl in die Welt geschrien worden! ... Es bleibt ein unsägliches Unglück für unser heroisches Volk, daß sich sein grenzenloser Mut mit grenzenloser Dummheit seiner Führer paaren mußte“ (S. 90). Als man in dieser Lage zum „Endkampf“ aufrufen wollte, da ist er „entschlossen, dem sogar mit ausdrücklichen Worten entgegenzutreten“ (S. 92). Es bleibt nur die unabweisbare Notwendigkeit: „Es muß ein Ende gemacht werden“ (ebd.).

Und in dieser Lage des Zusammenbruchs sieht SPRANGER sogleich auch die Aufgabe einer inneren Erneuerung. Auf die Frage: „Welche Kräfte holen wir aus dem gegenwärtigen Zusammenbruch – denn der ist Tatsache – heraus?“ antwortet er in diesen Tagen mit einer entschiedenen Abwendung von seiner bisher vorwiegend konservativen Gesinnung: „Diese Kräfte liegen ... in der Sozialdemokratie“ (S. 91). Diese neue Erkenntnis sucht er mit seinem bisherigen Denken zu verbinden. So schreibt er: „Die Synthese des konservativen Staatsgedankens und des sozialistischen scheint mir der gegebene Weg, und dafür beginne ich (fast jeden Tag in einem Artikel) zu wirken“ (S. 97).

3. Die Berliner Wirksamkeit in der Weimarer Republik

Hier fühlt sich SPRANGER ganz verantwortlich für die neu entstehenden Aufgaben. „Es beginnt jetzt allmählich *meine* Zeit“ (S. 92). „Eine Fülle neuer Gedanken wächst schon jetzt aus den Lehren dieser bittersten Tage heraus, die kein andres Volk so schonungslos erlebt hat. Politische Erziehung oben, nicht unten. Lehrerbildung! Jugendpflege, kurz: Mobilmachung der geistigen Kräfte“ (ebd.). Das hat SPRANGER schon im Augenblick des Geschehens selber klar erkannt: „Seine“ Zeit beginnt mit dem Zusammenbruch von 1918. Es ist die Zeit der Weimarer Republik, und wenn man einen Menschen nach der Höhe seines Wirkens beurteilt, so wird man SPRANGER als pädagogischen Repräsentanten der im geistigen Leben so fruchtbaren zwanziger Jahre bezeichnen müssen. Leider sind aus diesen für ihn wohl glücklichsten Jahren nur verhältnismäßig wenig Briefe erhalten.

Schon während des Krieges war SPRANGER auch zur Mitwirkung an größeren Gremien (dem DEUTSCHEN AUSSCHUSS FÜR ERZIEHUNG und dem ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT) herangezogen worden. Eine Aufforderung, als Vortragender Rat in das Preußische Kultusministerium einzutreten, hatte er aber abgelehnt, um seine wissenschaftlichen Arbeiten nicht aufgeben zu müssen (S. 84 ff.). Jetzt aber tritt er entschlossen aus dem bisherigen Gelehrtenstand heraus, und nach der bald darauf erfolgten Berufung an die Berliner Universität entwickelt er neben einer intensiven Lehrtätigkeit in meist überfüllten Hörsälen eine ausgedehnte Mitarbeit am Neuaufbau des Bildungswesens, die sich auch in seinen Briefen deutlich verfolgen läßt. Er berichtet darin von seiner Teilnahme an der Reichsschulkonferenz, er äußert sich zu den Fragen der Einheitsschule, der Berufsschule, der Erwachsenenbildung, der Frauenbewegung und des Kindergartens, der Jugendbewegung usw. Vor allem aber bewegten ihn die Fragen der Lehrerbildung. Er wandte sich entschieden gegen die Einbeziehung in die Universitäten und forderte die Einrichtung eigener „Bildnerhochschulen“, wie sie dann nach seiner Anregung in den preußischen Pädagogischen Akademien verwirklicht wurden. In all dem verweisen die meist nur kurzen Andeutungen in den Briefen auf das, was in den Schriften dieser Zeit ausführlicher begründet ist.

Dabei ist zu beachten, wie früh sich schon SPRANGER vom klassisch bestimmten Humanitätsideal seiner frühen Jahre, wie es etwa in seinen beiden HUMBOLDT-Büchern zum Ausdruck kommt, gelöst hat. Wie weit dabei die Erschütterungen durch den Ersten Weltkrieg mitgewirkt haben, ist schwer zu entscheiden. Jedenfalls schreibt er schon im Januar 1916 an KERSCHENSTEINER: „daß die schöne freie Entfaltung der Persönlichkeit in der heutigen Kultur nicht mehr das Letzte ist, sondern die Persönlichkeit, die vom sozialen Ganzen ihre besten Werte empfängt und ihm damit seine besten Werte zurückgibt“ (S. 77). Er erkennt: „Es ist doch ein neuer Typus Mensch, der da werden will, und ihn in seiner Lebendigkeit zu schauen, ist das Ziel, das ich allen meinen Arbeiten stecke“ (S. 78). Diese Erkenntnis zwingt ihn, das Problem der Bildung immer neu zu durchdenken und sich in diesen Jahren insbesondere den Fragen des Berufsschulwesens zuzuwenden. Noch 1932 heißt es einmal ganz klar, „daß man das Ideal inhaltlicher Allgemeinbildung doch schon lange aufgegeben hat. Selbst unser klassisches Bildungsideal deuten wir heut doch nicht mehr im Sinne der ‚harmonischen Persönlichkeit‘, wohl aber immer noch im Sinne des ganzen Menschen, des in seiner Art ganzen Kerls, und so verstanden: – als Persönlichkeit“ (S. 145, vgl. 312 f.).

In dieser Zeit fällt auch die Ausarbeitung seines zweiten Hauptwerks, der „Psychologie des Jugendalters“. Mit berechtigtem Stolz berichtet SPRANGER: „Es wird ein Buch, wie es ... in der Weltliteratur nicht existiert: Gemälde eines Lebensalters, die Lebensform der Jugendzeit“ (S. 118).

Es ist erstaunlich, wie sich neben dieser ungeheuren Arbeitslast noch ein umfangreicher Briefwechsel entfalten konnte. Neben sich immer mehr häufenden Briefen, in denen er jüngere Erzieher bei ihren Arbeitsplänen berät, treten ausführliche briefliche Auseinandersetzungen mit den Anschauungen geistesverwandte Gelehrter wie H. RICKERT, W. JAEGER, O. SPENGLER, L. BINSWANGER, später dann auch R. MINDER, N. HARTMANN, H. LEISEGANG und viele andre. Dazu kommen die ihm sachlich wie persönlich nahestehenden und bald auch durch die gemeinsame Herausgabe der „Erziehung“ verbundenen Pädagogen W. FLITNER, F. BLÄTTNER und später dann auch H. WENKE. Auch die bis zu dessen Tode währende Freundschaft mit dem griechischen Pädagogen (und zeitweiligen Kultusminister) H. LOUVARIS beginnt schon in den frühen Berliner Jahren.

Der reiche Inhalt dieses Briefwechsels kann nur an einigen Beispielen angedeutet werden. Ein Brief an A. METZGER interessiert vor allem wegen seiner Stellungnahme zur Phänomenologie. Er wendet ein, daß der Außenstehende „oft vergeblich jene Evidenz zu entdecken sucht, mit der die Phänomenologie das Sein wieder in den Griff zu bekommen sucht“ (S. 137). Er kritisiert, daß das, was hier in der „Anschauung“ als „selbstgegeben“ erscheint, „der andere ganz anders erschauen“ kann und daß somit die Phänomenologie, statt den Relativismus zu überwinden, „die Sache noch schlimmer gemacht [hat], indem unkontrollierbare Erfassungsweisen eingeführt wurden“ (S. 137). Er wendet ein, daß die Zerschneidung des Zusammenhangs mit der Einzelwissenschaft die phänomenologische Arbeit „unsicher und unfruchtbar“ gemacht habe, und betont gegenüber der trügerischen „Offenbarung des ‚Sichgebens‘“ unter Berufung auf DILTHEY die „Offenbarungen“, die „aus der Geschichte und Bewegung des Geistes“ gekommen sind (S. 138).

BINSWANGER gegenüber weist er bei der Gemeinsamkeit in der Bemühung um eine verstehende Psychologie auch auf den Unterschied hin, der dadurch gegeben sei, daß dieser seine Psychologie aus der psychiatrischen Praxis gewinnt, er aber „größtenteils an historischen Persönlichkeiten, aber auch in pädagogischen Zusammenhängen“ (S. 126). Mit SPENGLER fühlt er sich einig in der Erkenntnis der Gefahren des Historismus und sieht die Gemeinsamkeit im Kampf, „durch die Geschichte hindurchgehend die ‚bloße‘ Geschichte zu überwinden“ (S. 125), aber er läßt die von SPENGLER vertretene Möglichkeit einer „heroisch-aktiven Geschichtsauffassung“ beiseite und betont, daß die morphologische Geschichtsbetrachtung „auf ihre Art auch eine Erkenntnis ewiger Ideen“ sei (S. 124). Im Brief an KÄTHE HADLICH bezeichnet er allerdings dessen ihm zugesandten Aufsatz „Pessimismus?“ wesentlich kritischer als „jungenhaft schlecht und frech“ (S. 109).

4. Die Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft

Besonders wichtig sind die Briefe aus der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft; denn sie geben als unmittelbare Zeugnisse einen sonst schwer erreichbaren Einblick in die Situation eines Hochschullehrers in der damaligen Zeit. Eine tiefe, mit den Jahren wachsende Depression durchzieht alle diese Briefe. Besonders in den vertraulichen Briefen an KÄTHE HADLICH drückt sich schon früh die Besorgnis über die unheilvolle politische Entwicklung aus. Schon 1930 schreibt er in tiefem Erschrecken: „Die Welt brennt. ... Mir kommt es vor, als ob wir träumend am Abgrund stünden“ (S. 138). Er fühlt sich unverstanden und vereinsamt in diesem ihn bedrückenden Wissen. Für sich sieht er im Fall einer nationalsozialistischen Regierung nur die Möglichkeit eines „Rückzugs ins Privatleben“; denn, so bemerkt er, „diese Bewegung verträgt keine Menschen mit eigenem Kurs“ (S. 147).

Als dann die nationalsozialistische Herrschaft wirklich hereingebrochen ist und sofort mit rigorosen Entlassungen in den Lehrkörper der Universitäten eingreift, ist er entsetzt über die Panikstimmung im Vorstand des Hochschulverbands, der sich zu keiner entscheidenden Antwort aufrufen kann. Die Geschichte seines eignen Rücktritts vom Lehramt als Protest gegen die Maßnahmen der Partei kommt in den Briefen nur kurz zur Sprache. Sie ist, zusammen mit den Gründen, die ihn schließlich zur Wiederaufnahme der Lehrtätigkeit

bestimmt haben, an anderer Stelle von ihm selbst dargestellt worden⁷. Aber gewichtig ist das Bekenntnis im Brief an einen Schweizer Kollegen: „Ich gehöre nicht etwa zu den Gemaßregelten, sondern ich habe nicht mehr mitgekonnt. Daher der schwerwiegende Schritt“ (S. 152). Nachdem sich eine Berufung in die Schweiz zerschlagen hat, überlegt er ernsthaft einen Berufswechsel; „denn wider das Gewissen zu handeln ist beschwerlich und gefährlich“ (S. 159). Drei Jahre später wiederholt er seinen Widerstand noch einmal ganz klar: „Es ist das innerste Nichtkönnen. Um des deutschen Volkes willen nicht können“ (S. 171).

Der durchgehende Grundzug in den Briefen dieser Jahre ist eine völlige Verzweiflung. Schon bei Gelegenheit seines Rücktrittsgesuchs heißt es: „Wofür ich gelebt und gekämpft habe, ist nicht mehr da“ (S. 153). In tiefem Erschrecken fragt er sich: „Wohin steuert das alles?“ (S. 156). Er sieht, wie die Universität zur militärischen Ausbildungsstätte wird. Schon 1933, zur Zeit des allgemeinen Jubels also, schreibt er: „Es riecht sehr nach Krieg“ (S. 155). Er sieht das selbständige Denken unter den Studenten immer mehr schwinden und bemerkt mit Bitterkeit: „Der jetzigen Generation ist es schon vertraut, daß sie nur kanalisiert ihre Gedanken strömen lassen darf“ (S. 199). Wahrhaft erschütternd aber ist der verzweifelte Ausruf in einer wahnsinnig gewordenen Welt: „Führen wir nicht den König Lear auf? Muß nicht eine gesunde Generation unter Psychopathen wahnsinnig werden? Ist es nicht eine noble Art des letzten Widerstandes – auch wahnsinnig zu werden?“ (S. 170)

Dabei versucht er noch im einzelnen zu helfen, wo er eine Möglichkeit sieht (S. 155, 166, 205). Vom Versuch eines geistigen Widerstands zeugen die Stellen, wo er vom Schicksal der von ihm mit herausgegebenen Zeitschrift „Die Erziehung“ spricht. Sie sind bezeichnend für die damalige Situation der Zeitschriften, die ihre Unabhängigkeit zu bewahren suchten. Zuerst versucht er, die „Erziehung“ vom politischen Druck freizuhalten, indem er nach Gebieten sucht, „die interessant und doch nicht unmittelbar bedrohlich sind“ (S. 159). Aber es wird zu einem zermürbenden Kampf. Er „weiß, wie da der Druck geübt wird“ (S. 199), aber er weiß die Zeitschrift als eines der wenigen unabhängigen Organe durchzuhalten, bis sie schließlich doch durch einen „Gewaltakt“ der Reichsschrifttumskammer zur Einstellung gezwungen wird (S. 213).

Insbesondere wendet sich SPRANGER gegen den „übersteigerten Nationalismus“ (S. 156). Er kann im Nationalen als solchem nicht „das absolut Höchste“ (S. 168) sehen. „Volk ist ja auch ein Hühnervolk“ (S. 170), bemerkt er einmal sehr bitter. Für ihn sind Volk und Heimat nur wertvoll, „weil sie Gefäße des Göttlichen sind“ (S. 169). Vor allem aber beklagt er, daß man die Deutschen von der „gemeineuropäischen Überlieferung“ abschneiden will (S. 161), die tief im Christentum begründet ist (S. 169). Immer entschiedener bekennt er sich zum Christentum als dem einzig bleibenden Halt. „Nimmt man das [Christentum] weg – welche Moral, welche Bindung bleibt dann noch?“ (S. 196)

Wie eine Idylle erscheint in dieser Zeit der Aufenthalt in Japan. Er sieht in ihm „das freiwillige Exil auf Zeit“ und fügt resigniert hinzu: „auf Zeit – auf welche Zeit?“ (S. 170). Und am Ende schreibt er dann: „Die Rückkehr liegt wie ein Alp auf mir“ (S. 176). In Japan lernt er staunend einen aus anderer Tradition erwachsenen „Humanismus anderer Art“ kennen (S. 173) und bemüht sich trotz der Verschiedenheit der Sprachen und der

⁷ EDUARD SPRANGER: Mein Konflikt mit der Hitlerregierung 1933. Als Manuskript gedruckt 1955, in: Universitas 10 (1955), S. 457–473.

Kulturen in ihn einzudringen. Begeistert spricht er von der Schönheit des alten Nara. Und tief begeistert ist er von den japanischen Kindern: „Überhaupt diese Kinderaugen! Mißtrauen, Staunen, dann aber gleich Fröhlichkeit und Begrüßung. Japan, glückliches Land der Kinder!“ (S. 177) Und noch einmal: „Ich werde nie die Worte finden, den Reiz der japanischen Kinder zu schildern. Das hat Gott nur einmal gemacht“ (S. 178).

Nach der Rückkehr findet er in Deutschland eine bedrückende Atmosphäre vor. „Das Ungeheure rollt seinen Wagen. Aber es ist ein Schicksalswagen“ (S. 184), schreibt er an WERNER JAEGER. Mit dem Fortgang der Kriegseignisse gewinnt das Leben unter der Bedrohung der immer schwereren Fliegerangriffe eine immer größere Bedeutung. Er erlebt erschüttert die Zerstörung seiner geliebten Vaterstadt Berlin. Er berichtet, wie der Weg zur Vorlesung durch die zerstörten Stadtteile führt (205). „Die Zerstörungen sind fürchterlich“ (S. 213). Und am Ende: „„Unser‘ Berlin existiert nicht mehr““ (S. 214).

Aber in allen Zerstörungen, selbst in der schon größtenteils zerstörten Universität, hält er mit äußerster – wir können in diesem Sinn sagen: preußischer – Pflichterfüllung an seinen Vorlesungen fest. Er findet dabei Trost in der Ausdauer der Studenten, die von Anfang an in den schwierigen Zeiten zu ihm gehalten hatten: „Die Vorlesungen und Übungen machen immer noch berechtigte Freude. Wenn trotz aller Nöte fast immer alle vollzählig da sind, so ist das wohl ein Beweis, daß man nicht ganz an den Gemütern vorbeiredet“ (S. 221). Wohl das erschütterndste Stück ist ein Brief, in dem SPRANGER seiner alten Freundin KATHE HADLICH von der Gefangenschaft in Moabit berichtet: „Geholfen hat mir aber auch die eigentliche Philosophie nichts, nicht die Stoiker, nicht HEGEL, nicht GOETHE. Die direkt religiöse Frage hat mich tief ergriffen. ... Von den seelischen Qualen der Haft ... läßt sich schwer ein Bild geben“ (S. 222). „Ich darf wohl sagen: unmittelbarer habe ich nie vor Gottes Angesicht gestanden“ (S. 223).

5. Die Tübinger Altersjahre

Am reichsten ist der letzte Lebensabschnitt, die Zeit vom endgültigen Zusammenbruch im Jahr 1945 bis zu SPRANGERS Tod im Jahre 1963, dokumentiert. Als SPRANGER schon ein Alter erreicht hatte, in dem sich die meisten Menschen in den Ruhestand zurückziehen und vor allem die Gelehrten sich auf eine stillere wissenschaftliche Arbeit beschränken, war er durch die Not der Zeit noch einmal gezwungen, öffentliche Verantwortung zu übernehmen. Denn von der jüngeren Generation waren viele im Krieg gefallen, andere waren zur Emigration gezwungen, und von denen, die zurückgeblieben waren, erschienen den Besatzungsmächten die meisten in politischer Hinsicht nicht hinreichend vertrauenswürdig. In dieser Situation fiel der Generation, die schon in den zwanziger Jahren ihre große Leistung vollbracht hatte und die dann durch den Nationalsozialismus ihres Einflusses beraubt worden war, die Aufgabe zu, noch einmal die Verantwortung für den deutschen Wiederaufbau zu übernehmen. Diese Aufgabe hat auf pädagogischem Gebiet SPRANGER, zusammen mit den ihm in der Gesamthaltung nahestehenden Altersgenossen LITT und NOHL, mit einem hohen Verantwortungsbewußtsein übernommen.

Die Zeit des Berliner Rektorats, in dem er sich um den Wiederaufbau der alten Berliner Universität bemühte, die aber dann infolge der damaligen politischen Situation zur Erfolglosigkeit verurteilt war, kommt nur wenig zur Sprache. Neben der starken

Inanspruchnahme durch die organisatorischen Aufgaben wird das durch die erst zögernd in Gang kommenden Postverbindungen bedingt sein. Auch die Übersiedlung nach Tübingen und die hier von dankbar mitgehenden Studenten beginnende Lehrtätigkeit wird nur kurz erwähnt. Was sich in den Briefen zunächst in den Vordergrund drängt, ist eine umfangreiche beratende Tätigkeit. Von den verschiedensten Seiten, von Ministerien wie von Privatpersonen, wird er um sein Urteil gebeten, und er zögert nicht, entschieden und verantwortungsbewußt Stellung zu nehmen. So äußert er sich ausführlich zu den neuen hessischen Geschichtslehrplänen (S. 256f., 264f.) und zur Lehrerbildung (S. 312f.). So bemüht er sich um die Fortführung der GOETHE-Gesellschaft (S. 247, 266f.). Er wendet sich in der Deutschen Forschungsgemeinschaft gegen die Vernachlässigung der Geisteswissenschaften (S. 276ff., 306ff., 343ff.). Insbesondere bemüht er sich als Vizepräsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Zusammenhang mit der geplanten Wiederaufrüstung um eine Stellungnahme zur Frage der Mitverantwortung der Wissenschaft (S. 279f., 291f.). Dagegen verweigert er seine Stimme, wo es sich nach seinem Urteil um sinnlose Deklamationen handelt, wie zur Wiedervereinigung Deutschlands (S. 291), zur Verlegung der Bundeshauptstadt nach Berlin (S. 312) und vor allem zur Teilnahme am „Kongreß Rettet die Freiheit“; denn „die Freiheit kann nur durch Tun, nicht durch Reden gerettet werden“ (S. 345).

Viele der Gedanken, die in den Briefen zur Sprache kommen, sind in den gedruckten Veröffentlichungen dieser Jahre ausführlicher entwickelt worden und brauchen darum hier nicht wiederholt zu werden, doch seien wenigstens einige Grundgedanken hervorgehoben. Das eine ist das ihm schon seit längerem beschäftigende Problem der „Kulturpathologie“, das er darum zum Thema seiner Tübinger Antrittsvorlesung gemacht hat (S. 243, 246), die bange Frage, „wieviel wir denn an der von uns geschaffenen Kultur noch steuern können, wie weit sie andererseits übermächtig über uns geworden ist“ (S. 251).

Ein andres Problem ist die ihm durch seine Gutachtertätigkeit nahegebrachte Frage nach der Neuorientierung des Geschichtsunterrichts. Gegenüber den Bemühungen um eine neue Zielsetzung betont er, daß in unserer „ins Chaos geratenen Welt“ (S. 257) ein „fest fundierter, weltanschaulich nicht erschütterbarer Geschichtsunterricht ... überhaupt nicht festlegbar“ ist (ebd.). Man dürfe nicht versuchen, die uns bedrängenden letzten Fragen auf die Schule abzuwälzen. Er betont statt dessen die Wichtigkeit des einfachen Tatsachenwissens, das er bei den gegenwärtigen Studenten so sehr vermisse. Darüber hinaus sei wichtig, daß an dem relativ festgewordenen Geschichtsbild bis 1815 „die entscheidenden historischen Auffassungs- und Deutungskategorien entwickelt und eingeübt werden“ (S. 258). Aber er warnt vor voreiligen Festlegungen.

Den Bemühungen, im Naturrecht gegenüber den Erschütterungen des rechtlichen Denkens in der vergangenen Zeit wieder einen festen Halt zu gewinnen, stimmt er durchaus zu. Aber er sieht dabei die Schwierigkeiten, die durch die geschichtliche Wandelbarkeit aller konkreten Moralen gegeben ist. Im Inhaltlichen gibt es „kein fertiges, zeitloses Naturrecht“ (S. 256). Zu Zeiten der Sippengesellschaft kann sogar die Pflicht zur Blutrache „gute positive Rechtsnorm“ sein (S. 382). „Was nun vom Naturrecht übrig bleibt, ist nicht ein Inbegriff unanfechtbarer Sätze, wohl aber eine vom (metaphysisch verwurzelten) Gewissen getragene, geradezu rechtsschöpferische Entscheidung für eine Gestalt des Menschentums, die als gottgewollt erfahren wird“ (S. 297). In diesem eingeschränkten Sinn spricht SPRANGER von einem „Naturrecht als Zukunftsrecht“ (S. 253, 254).

Damit verlagert sich die letzte Entscheidung in das Gewissen des Einzelnen. Er betont: „Die eigentliche Geburtsstelle des Sittlichen liegt nämlich im Gewissen“ (S. 262). Dieser für SPRANGER seit je her zentrale Begriff gewinnt in den letzten Jahren ein immer größeres Gewicht. Dabei sieht er die eigentliche Leistung des Gewissens nicht da, wo es sich in einer vorgegebenen Wertordnung bewegt, sondern wo es als „produktives Gewissen ... gerade da seinen Höhepunkt hat, wo es nicht in vorher festgelegte Bahnen weist“ (S. 326).

Der durchgehende, in der SPRANGER-Rezeption wohl nicht immer hinreichend beachtete Grundzug ist eine tiefe Religiosität, und zwar nicht erst in den letzten Lebensjahren, sondern von den ersten Anfängen an. Schon in den ersten Briefen betont er den für ihn unlösbaren Zusammenhang von Pädagogik und Religiosität (S. 23). Er bekennt sich jederzeit mit Nachdruck zum Christentum, aber es ist ein „humanistisch gefärbtes Christentum“ (S. 245), für das die Religion nicht im Gegensatz zur Kultur steht, sondern diese anerkennt, aber in dem Sinn, daß „diese Welt nicht das letzte Wort sein“ kann (S. 56), erweitert und vertieft und so erst ein volles Menschenleben ermöglicht. In dieser Überzeugung kann er in der Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Totalitätsansprüchen erklären: „Es geht wirklich um das Christentum“ (S. 168).

Aber er wendet sich entschieden gegen die an KIERKEGAARD anknüpfenden und in KARL BARTHS „Dialektischer Theologie“ zur Herrschaft gekommenen kulturfeindlichen Tendenzen in der evangelischen Theologie. „Von der Verzweiflung, der Angst, der Negation jeglichen Kulturwertes scheint mir der Weg zum Evangelium der Liebe schwer zu finden“ (S. 245). Er kritisiert an BARTH, daß er „Religiosität und Kultur in einer unerhörten Weise auseinandergerissen hat“ (S. 264, vgl. S. 320, 338). Denselben Einwand erhebt er auch gegen die seinerzeit einflußreichen Existenzphilosophen: „die seit Jahrzehnten nur den Puls ihrer ‚Existenz‘ befühlen oder am Rande zum ‚Nichts‘ nichtsnutzig dahintaumeln“ (S. 336 f.).

Von besonderem Interesse sind die Äußerungen, in denen er zu seinen früheren Büchern Stellung nimmt. So schreibt er hier, daß die „Lebensformen“ ihm inzwischen ferngerückt seien (S. 346). Auch die „Psychologie des Jugendalters“ sei auf eine bestimmte Jugendgeneration bezogen, so daß es ihn wundere, daß das Buch immer noch so stark gefragt sei“ (S. 356). Wichtig sind besonders die Stellen, in denen er zum Wertproblem Stellung nimmt. Wenn er auch auf der einen Seite an der Ablehnung einer wertfreien positivistischen Wissenschaft festhält, so rückt er doch von seinem früheren starren Wertbegriff ab. „Im Laufe der Jahre habe ich immer mehr erkannt, daß das Ausgehen von einer Theorie der Werte überhaupt kein günstiger Ansatz ist. Es besteht der Verdacht, daß da ein indirekter Einfluß der ökonomischen Werttheorie des 19. Jahrhunderts beteiligt ist“ (S. 347), oder an anderer Stelle: „Ich habe früher auch mit der Werttheorie experimentiert, halte sie aber heute für wenig geeignet, in den Geisteswissenschaften vorwärts zu helfen“ (S. 381). Er habe darum an deren Stelle eine „Theorie der Geistesstrukturen“ gesetzt (S. 347).

Unmittelbare Selbstzeugnisse sind bei einem so verhaltenen Menschen wie SPRANGER selten, doch hat er immer wieder die Verbundenheit mit seiner märkischen Heimat und seiner Vaterstadt Berlin betont. So schreibt er einmal in seiner großen Bescheidenheit, er glaube, „nur ein mittlerer Gelehrter, aber immer ein tüchtiger Berliner“ gewesen zu sein (S. 323). Als ein Höhepunkt dieser Briefsammlung sei der kostbare Brief an R. THIEBERGER hervorgehoben, in dem er in seiner Antwort auf dessen ihn betreffenden Aufsatz sich als „richtigen Berliner“ darstellt, dessen „schnoddrige“ Haltung mit dem

„Mir kann keener“ nur eine zarte, im Grunde rührselige Seele verdecken soll. Auch die an ihm hervorgehobene Höflichkeit sei nur die Folge seiner eignen Angewiesenheit auf die Rücksichtnahme seiner Mitmenschen. Und zur Ironie: „Auch dies gehört zum Berliner: er meint es nicht böse; er denkt im stillen: ‚Es geht Dir ja auch dreckig, und so wollen wir uns ein bißchen aufs hohe Pferd setzen; runter fallen wir ja doch‘“ (S. 331f.).

Hervorgehoben seien als menschliche Zeugnisse noch die beiden ergreifenden Briefe an den todkranken PETER WUST und die Briefe an ALBERT SCHWEITZER als schöne Zeugnisse einer auf tiefer Verbundenheit im Kampf um die Menschlichkeit beruhenden Altersfreundschaft.

6. Die letzten Lebensjahre

Erschütternd ist es, wie sich das Bild dieses reichen und erfüllten Lebens gegen das Ende hin zunehmend verdüstert. SPRANGERS Lebensgefühl war von Anfang an überschattet von einer tiefen Schwermut, und die Erfahrung der Vergänglichkeit hat schon in der Jugend schwer auf ihm gelastet (S. 37, 57, 223, 293). Diese Züge haben sich unter den Erfahrungen der nationalsozialistischen Herrschaft und dem Druck des Zweiten Weltkriegs weiter verstärkt⁸. Jetzt aber, unter dem Eindruck des qualvollen Sterbens seines alten Freundes THEODOR LITT⁹ und dem bald danach erfolgten Tod seiner Frau überkommt es ihn mit neuer Heftigkeit. Er klagt: „Ich komme vom Erlebten nicht wieder los“ (S. 398). Todesgedanken hatten ihn seit längerem beschäftigt (S. 355). In der Rechenschaft über das vergangene Leben bedrückt ihn der Gedanke, „daß wir die uns geschenkte Lebenszeit nicht ausreichend ausgenützt hätten“ (S. 389, vgl. S. 398). Ihn quält die Vorstellung: „Alles, was ich gelebt habe, versinkt im Nichts; und so kann es doch nicht sein“ (S. 355). Das Letzte, was bleibt, wenn alles vergeht, ist für ihn die Individualität. Er schreibt hier: „Ich könnte dem Menschenleben keinen Sinn zuschreiben, wenn der Individualität keine Unzerstörbarkeit zukäme“ (S. 387). „Seelische Individualität ist das einzige, was es wirklich gibt“ (S. 395). Daß man den Schmerz um den Tod des geliebten Menschen nicht überwindet, ist für ihn der „stärkste Hinweis auf die Unzerstörbarkeit eines Kernes der Individualität“ (S. 398).

Wie sich der Kreis der Briefempfänger zuletzt auf wenige vertraute Menschen beschränkt, so verlieren auch die sonstigen Interessen ihr Gewicht. „Im Augenblick ist es so, daß mich nur noch das Metaphysische interessiert“ (S. 398), schreibt er an ALBERT SCHWEITZER. „So bleibt mir nichts als die Meditation über ‚die letzten Dinge‘“ (S. 399). Aber da bieten sich keine Lösungen. „Treibt man sie ehrlich ... so kommt man immer auf das Gleiche hinaus wie der alte ehrliche KANT, nur mit ein paar moderneren Ausdrücken“ (ebd.). „Und wenn man nun ‚erlöst‘ wird, nämlich zum Frieden Gottes, ist das dann gleichbedeutend mit einer Wieder-Entpersönlichung, wie die Buddhisten glauben? Nach

8 Über die Entwicklung bis zum 80. Geburtstag vgl. meine Darstellung: SPRANGERS Alterswerk, Wege einer Alterserkenntnis. In: Universitas 17 (1962), S. 645–661, dazu SPRANGERS Antwort, hier S. 377 f., und ergänzend über das letzte Jahr in der Gedenkrede in: Universitas 18 (1963), S. 149–160, dort S. 158.

9 Vgl. dazu SPRANGERS in diesem Jahr entstandenen Aufsatz: Vom metaphysischen Leid, in: Universitas 18 (1963), S. 561–574, und seinen Nachruf auf THEODOR LITT ebd. 18 (1963), S. 1263–1270.

einem langen Mühen um etwas Klarheit, einige Direktive, ist eigentlich alles wieder dunkel“ (S. 401). Und so heißt es noch im letzten der mitgeteilten Briefe, wieder unter Berufung auf KANT: Wir fühlen uns „im Metaphysischen so hilflos, obwohl wir doch aus ihm kommen, leben, weben und in ihm sind“ (S. 402).

Einen besonderen Hinweis verdient die Arbeit des Herausgebers H. W. BAHR. Er hat aus genauester Kenntnis des Nachlasses, aus dem er manches herangezogen hat, was sonst unbekannt geblieben wäre, in einem umfangreichen Anmerkungsteil die Briefe erläutert, die Situationen beschrieben, auf die sie Bezug nehmen, und so erst die Briefe zu einer Art Biographie zusammengefügt.

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte*

Bislang blieb für Verfassungshistoriker die Bildungsgeschichte, für Historiker der Pädagogik und des Bildungswesens die Verfassungsgeschichte weithin *terra incognita*. Es ist hier nicht der Ort, den Gründen dafür nachzugehen. Sicherlich hängt dies auf der Seite der Verfassungshistoriker mit einem lange Zeit auf politische Geschichte und Strukturen verengten Verfassungsbegriff, umgekehrt bei den Bildungshistorikern mit geistes- und kulturgeschichtlichen Ansätzen in der Schule DILTHEYS und PAULSENS zusammen. LORENZ VON STEINS Einbeziehung des Bildungswesens in die Verwaltungslehre (1868), die Betonung des Zusammenhangs von Bildungswesen und Gesellschaft, eben der Kulturverfassung, setzten sich in der Geschichtsschreibung des deutschen Bildungswesens nicht durch; erst in jüngster Zeit wurden STEINS Ansätze durch PETER MARTIN ROEDERS Studie „Erziehung und Gesellschaft“ (Weinheim/Berlin: Beltz 1968) neu bewußt gemacht.

Wie stark sich trotz allen gesellschaftlichen und politischen Wandels die Zunft der Bildungshistoriker in traditionellen Wegen bewegte, zeigt die Rezeption von HUBERS „Deutsche Verfassungsgeschichte“. Bisher findet sich – abgesehen von kurzen Anzeigen – keine Rezension dieses großen Werks in pädagogischen Fachzeitschriften. Einschlägige bildungsgeschichtliche Monographien jüngeren Datums nahmen es ebenfalls nicht oder nur ganz am Rande zur Kenntnis¹. Dabei erschien der erste Band bereits vor 17 Jahren. Drei weitere Bände folgten in kurzem Abstand. Band 4 reicht bis zum Ersten Weltkrieg. Mit dem Erscheinen des 5. Bandes, der dem Ersten Weltkrieg und der Novemberrevolution gilt, ist in Kürze zu rechnen. Ein 6. Band, der die Weimarer Republik zum Gegenstand hat, soll das Werk abschließen. Parallel zur Darstellung erschienen drei zur Zeit vergriffene Dokumentenbände von zusammen 1800 Seiten, darunter zahlreiche bildungsgeschichtlich bedeutsame Quellen (ein erweiterter Neudruck wird vorbereitet).

HUBER hat der Entwicklung des Bildungswesens – von der Volksschule bis zur Universität – im Rahmen der Kultur- und Bildungsverfassung breiten Raum eingeräumt. Von den vorliegenden mehr als 4000 Seiten der Darstellung gelten etwa 400 Seiten geschlossen der Entwicklung des Kultur- und Bildungswesens, zahlreiche Einzelerwähnungen nicht

* ERNST RUDOLF HUBER: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer Verlag.

Band 1: Reform und Restauration (1789–1830). ¹1957, ²1967. XXVII u 820 S. DM 89,-;

Band 2: Der Kampf um Einheit und Freiheit (1830–1850). ¹1960, ²1968. XXXII u 935 S. DM 98,-;

Band 3: Bismarck und das Reich. ¹1963, ²1970. XXXIV u 1074 S. DM 118,-;

Band 4: Struktur und Krisen des Kaiserreichs. 1969. XLVII u 1256 S. DM 118,-.

1 Z. B. CHRISTA BERG: Die Okkupation der Schule, Heidelberg: Quelle & Meyer 1973; ACHIM LESCHINSKY/PETER MARTIN ROEDER: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart: Klett 1976; FOLKERT MEYER: Schule der Untertanen. Hamburg: Hoffmann & Campe 1976.

gerechnet. Erstmals wird die deutsche Bildungsgeschichte ausführlich in die Verfassungsgeschichte einbezogen. So ist dieses Werk auch für die Bildungsgeschichte bahnbrechend, haben wir es doch hier mit der bislang umfassendsten Darstellung der deutschen Bildungsgeschichte seit 1789 zu tun, die in der Bundesrepublik Deutschland vorgelegt wurde.

HUBERS Werk ist die Frucht einer jahrzehntelangen Aufarbeitung der deutschen Geschichte aus der Sicht des in Forschung und Lehre tätigen Verfassungsrechtlers und Verfassungshistorikers. HUBER kann sich auf zahlreiche eigene frühere Studien stützen, die nunmehr zu Vorstudien des *opus magnum* werden. Wer hier eine Akkumulation grauer Fakten erwartet, wird in einen didaktisch in hohem Maße gegliederten „Lernprozeß Verfassungsgeschichte“ verwickelt – ebenso spannend wie lehrreich. Trotz seines Umfangs ist dieses Werk straff formuliert. Zugleich werden bekannte wissenschaftliche Kontroversen der deutschen Verfassungsrechtler und -historiker in einer methodisch abgesicherten Synthese vorgestellt. – Wenn auch das Schwergewicht der Darstellung auf Preußen ruht, sind doch die Klein- und Mittelstaaten, vor allem die süddeutschen, und Österreich voll mit einbezogen. Die vorliegenden Darstellungen und Quellen hat HUBER, wie sich jeweils im Detail prüfen läßt, in hohem Maße vollständig herangezogen.

Im Sinne HUBERS ist „Verfassung ... kein bloßes System des Staatsrechts und überhaupt keine Erscheinung in der Welt des bloßen Rechts. Sie ist vielmehr ein Gesamtgefüge geistiger Bewegungen, sozialer Auseinandersetzungen und politischer Ordnungselemente – ein Inbegriff von Ideen, Interessen und Institutionen, die sich im Kampf, im Ausgleich und in wechselseitiger Durchdringung jeweils zum Ganzen der Verfassungswirklichkeit einer Epoche verbinden“ (Bd. 2, S. VII). So wird der Übergang vom alten Feudalstaat zum modernen Parteienstaat besonders herausgearbeitet, der über die Zwischenstufe des Militär- und Beamtenstaats führte. Nur müsse man bedenken, „daß die damals staatsbestimmenden Schichten diesen Staat der Ordnung und des Dienstes nicht als Übergangserscheinung und als bloße Zwischenstufe verstanden. Sie sahen in diesem Staatstypus, den sie verkörperten, eine gültige und dauernde Form“ (Bd. 2, S. 23). Breiten Raum nimmt die Entwicklung des konstitutionellen Staates ein, der wesentlich Militär- und Beamtenstaat, nicht Parteienstaat war. In dieser Formel lasse sich der Wesensunterschied von Konstitutionalismus und Parlamentarismus verdichtet zusammenfassen. Besonderes Gewicht erhält die gesellschaftliche Entwicklung im Vormärz. Die drei Jahrzehnte zwischen dem Wiener Kongreß und der 1848er Revolution seien nur scheinbar eine einheitliche, durch ‚das Biedermeier‘ gekennzeichnete politische Epoche. In Wahrheit habe sich in dieser Zeit ein tiefer Umbruch der Staatsordnung, der geistigen Verfassung, der Wirtschafts- und Sozialverhältnisse, kurz: der gesamten Gesellschaftsstruktur vollzogen. In dieser Zeit erkämpften sich Bildung und Wissenschaft in kritischer Auseinandersetzung mit den Leistungen der Klassik und des deutschen Idealismus ein neues Weltbild. Wenn sich auch die bürgerliche Gesellschaft des 19. Jahrhunderts als eine Gesellschaft freier Individuen verstand, verwandelte sie sich doch in jähem Umbruch von der alten Ständegesellschaft in die moderne Klassengesellschaft. „In den großen wirtschaftlichen und sozialen Fragen, die das sich entwickelnde Industriezeitalter aufwarf, beanspruchte der konstitutionelle Staat trotz seiner Neutralität stets das Recht der letzten Entscheidung. In der die bürgerliche und staatliche Gesamtordnung bedrohenden sozialen Frage ergriff der im Königtum, dann im Kaisertum verkörperte konstitutionelle Staat die Führung, indem er zur planvollen Sozialpolitik überging. Der deutsche konstitutionelle Staat wurde auf diesem Weg der erste Sozialstaat seiner Zeit. Zugleich bewies der

konstitutionelle Staat trotz seiner betonten Neutralität in Fragen der Kultur und der Konfession die Kraft zur Abwehr von Störungen des kulturellen oder konfessionellen Friedens, aber auch die Fähigkeit zur einsichtsvollen Kulturpflege im Rahmen seines zeitbedingten Vermögens“ (Bd. 3, S. 24).

HUBER arbeitet die Langzeitwirkung der preußischen Bildungsreformen nach 1806, die Entstehung des Fünfparteiensystems im Vormärz, die bewegenden Kräfte des großen geschichtlichen Prozesses der deutschen nationalen Einigung, die Entwicklung des Deutschen Reichs zum Sozialstaat und Kulturstaat heraus. Eingehend wird die politische Wirkung z.B. von HEGEL, MARX und LORENZ VON STEIN, die Geschichte der Parteien und Wirtschaftsverbände, der Arbeiterbewegung und Klassenkämpfe geschildert. Nützlich sind die vielen Lebensläufe in Stichworten (als Fußnoten), die die biographischen und politischen Zusammenhänge verdeutlichen, z. B. die politische Rolle namhafter Burschenschaftler und Teilnehmer der studentischen Bewegung nach 1815 später in der Revolution von 1848.

Schwerpunktartig sei auf drei geschlossen behandelte Zeitabschnitte der deutschen Bildungsgeschichte hingewiesen:

(1) Die preußischen Bildungsreformen nach 1806 (Bd. 1, S. 260–289); (2) die Rolle der Universitäten und der Burschenschaften in der deutschen Nationalbewegung sowie die Reaktion des Deutschen Bundes (Bd. 1, S. 696–752); (3) Kulturstaat, Kulturkampf, Kulturverfassung (Schulverfassung, Hochschulverfassung) nach 1871 (Bd. 4, S. 637–972).

Bildungsverfassung und Staatsverfassung werden zweimal in ihrer wechselseitigen Durchdringung umfassend beschrieben: am Beispiel der preußischen Reformen nach 1806 und, weiter ausholend, im Abschnitt „Kulturstaat, Kulturkampf und Kulturverfassung“. Zutreffend betont HUBER, daß die *verfassungspolitische* Bedeutung der von W. v. HUMBOLDT, seinen Mitarbeitern und Nachfolgern durchgeführten Erziehungs- und Universitätsreform bisher kaum gewürdigt worden ist (Bd. 1, S. 261).

Dem großen Abschnitt „Kulturstaat, Kulturkampf und Kulturverfassung“ in Bd. 4 sind fünf grundlegende Betrachtungen vorangestellt: Sie gelten dem Begriff des Kulturstaats in Beziehung zur Kulturidee, Kulturnation, zum Kulturkampf und zur Kulturverfassung. Einleitend heißt es in diesem Band (S. VIII): „Etwa die Hälfte des Bandes ist den Krisen- und Reformfragen der Kulturverfassung, der Wirtschaftsverfassung und der Sozialverfassung gewidmet. Die Zugehörigkeit dieser drei großen Daseinsbereiche zur ‚Verfassung‘ ist evident; gleichwohl haben sie ihren systematischen Ort im Verfassungsbewußtsein wie im Verfassungsdenken noch nicht gefunden. Dabei haben in der Verfassungsrealität des Bismarckschen Reichs die Kirchen-, die Schul- und die Hochschulverfassung einerseits, die Wirtschafts- und die Sozialverfassung andererseits einen Rang, der hinter der Bedeutung der Rechtsverfassung oder der Wehrverfassung nicht zurücksteht. Nirgends war die konstitutionelle Epoche von härteren Verfassungskämpfen erfüllt als im Kulturbereich, im Wirtschaftsbereich und im Sozialbereich. ... Daß das Ringen um die Selbstverwirklichung der Nation als Kulturstaat, als Industriestaat und als Sozialstaat die gleiche fundamentale Bedeutung für die Verfassungs-idee und die Verfassungswirklichkeit der konstitutionellen Ära hat, ist eine These, die gewiß auf Widerspruch stoßen wird, die ich jedoch durch die Ausbreitung einschlägigen Materials hinreichend begründet zu haben hoffe.“

Mehrfach setzt sich HUBER mit der „Legende vom devoten Obrigkeitssinn“ (Bd. 4, S. 180f.), dem angeblichen Untertanensinn der Deutschen, ihrem mangelnden Freiheitswillen usw. auseinander – Kampfbegriffen der zeitgenössischen Auseinandersetzung, die in der Phase der *Reeducation* nach 1945 wie in dem Versuch einer neomarxistischen „Umerziehung“ nach 1968 in vielerlei Variationen auch in die schulgeschichtliche Forschung eindringen. Aus den zahlreichen Argumenten, die HUBER in diesem Sinn anführt, sei auf den Sturm des Protestes hingewiesen, den der ZEDLITZsche Volksschulgesetzentwurf 1892 auslöste, der versuchte, die preußische Volksschule in die Zeit der STIEHLSchen Regulative von 1854 zurückzulenken (Bd. 4, S. 893f.): „Seit den Jahren des preußischen Verfassungskonflikts hatte es einen vergleichbaren Aufstand der öffentlichen Meinung gegen die Regierung nicht mehr gegeben. Die auch heute noch verbreitete Legende vom ‚obrigkeitsstaatlichen‘ Sinn des deutschen Bürgertums der wilhelminischen Ära wird durch diese große Aufwallung freiheitlichen Denkens offenkundig widerlegt ... Auch die preußischen Universitäten griffen als Korporationen in den Kampf ein. Die Lehrkörper sprachen sich in Petitionen gegen das Gesetz aus ... Die Berliner Petition trug die Unterschriften der Elite der deutschen Wissenschaft ... Seit der Reichsgründung hatte keine Gesetzesvorlage die gebildete Öffentlichkeit in solchen Aufruhr versetzt wie der ZEDLITZsche Schulgesetzentwurf, den die bürgerliche Mitte als eine ‚Kriegserklärung der schlimmsten Art‘ gegen jeden, auch den gemäßigten Liberalismus empfand ... Auch im hohen Beamtentum der preußischen Monarchie gab es offenkundig mehr Freimut, als mit den gängigen Vorstellungen vom ‚Obrigkeitsstaat‘ vereinbar ist.“

Abschließend drängt sich der Vorschlag auf, die bildungsgeschichtlichen Kapitel des Gesamtwerks in einem besonderen Band zusammenzufassen. Eine solche Studienausgabe wäre für Studenten der Pädagogik und Bildungshistoriker eine wichtige Orientierungshilfe. Sicher gelänge es so auch, die verfassungsgeschichtlichen Aspekte, unter denen HUBER die Bildungsgeschichte darstellte, für die Bildungsforschung mit größerer Breitenwirkung fruchtbar zu machen.

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Herausgegeben von A. BUCHENAU, E. SPRANGER und H. STETTBACHER. Zürich: Orel Füssli. Band 17 A (1973), 350 S.; Band 25 (1974), 493 S.; Band 26 (1975), 665 S.; Band 27 (1976), 535 S.; Band 28 (1976), 540 S.

Zum 100. Todestag PESTALOZZIS ist 1927 der 1. Band der von A. BUCHENAU, E. SPRANGER und H. STETTBACHER begründeten „Kritischen Ausgabe“ der Werke PESTALOZZIS erschienen. Es wäre sicherlich erfreulich gewesen, wenn zum 150. Todestag die große Edition, die seit 1946 in einer eigenen Reihe auch PESTALOZZIS Briefe umfaßt, hätte abgeschlossen werden können. Obgleich E. DEJUNG, der langjährige Redaktor und Mitherausgeber der „Kritischen Ausgabe“, gerade in den letzten Jahren, zum Teil auch unter dem Druck steigender Herstellungskosten, die Edition sehr beschleunigt hat, konnte die Gesamtedition noch nicht abgeschlossen werden. Im Rückstand befindet sich die Werkreihe. Die Briefreihe konnte mit ihren 13 Bänden schon 1971 vollendet werden, wenn man einmal von dem noch ausstehenden für die Brief- und die Werkreihe vorgesehenen gemeinsamen Nachtragsband absieht (vgl. Besprechung in Z. f. Päd. 6/1974, S. 982–986). Aus der Werkreihe fehlen, nachdem seit 1973 die Bände 17 A, 25, 26, 27 und 28 erschienen sind, noch vier Bände: Band 17 B (Schriften von 1805 bis 1806: Briefe an GESSNER, Vortrag über die Methode usw.), 22 (Schriften von 1810: Lenzburger Rede usw.), 24 A (Schriften von 1815 bis 1816: An die Unschuld) und 24 B (u.a. Entwürfe und Sachanhänge zu 24 A). Wegen dieser Ausstände ist nicht damit zu rechnen, daß die Gesamtedition vor 1980 abgeschlossen werden kann. Die trotz des großen Engagements des Redaktors und seiner Mitarbeiter – die Bearbeitung der England betreffenden Stücke in Band 26 und 27 übernahm KÄTHE SILBER (Edinburgh), die Bearbeitung der Geburts-

tagsrede von 1818 ROLAND STIEFEL – auftretenden gewissen Verzögerungen hängen offensichtlich damit zusammen, daß die für den Sachanhang notwendigen Nachforschungen, zumal wenn der Redaktor auf die Mitarbeit ausländischer Archive u.ä. angewiesen ist, mehr Zeit beanspruchen als zunächst abzusehen war (z.B. Band 28). Teilweise beruhen die Verzögerungen aber auch auf dem erfreulichen Umstand, daß neue Textmaterialien auftauchten, die wie im Fall der Bände 17 und 24 den ursprünglich geplanten Bandumfang sprengen und die Edition von zusätzlichen Teilbänden erforderlich machen.

Die zu besprechenden fünf neuen Bände beziehen sich auf die Zeit von 1804 bis 1805 (Band 17 A) und von 1817 bis 1827 (Band 25–28).

Schwerpunkte des Bandes 17 sind die Ansprachen PESTALOZZIS vor den Kindern in Münchenbuchsee (S. 3–66), Schriften zur Erläuterung bzw. zur Verteidigung der „Methode“ (ca. 100 Seiten: u.a. Auseinandersetzung mit FR. JOHANNSEN in Flensburg, TH. ZIEMSEN, B. M. SNETHLAGE in Berlin und Pfarrer KARL WITTE) und autobiographische Fragmente (S. 183–226). Während Band 17 Schriften aus der erfolgreichen Aufbauzeit der PESTALOZZI-Institute umfaßt, beziehen sich die Bände 25–28 auf die Zeit des Niedergangs der Anstalt und auf die letzten Lebensjahre PESTALOZZIS. Obgleich auch in diesen Bänden die Beiträge zum Methodenproblem dem Umfang und der pädagogischen Ergiebigkeit nach dominieren (Band 25: Rede an sein Haus, 1818; vgl. Band 26: *Letters on early education*; Band 28: Schwanengesang), und auch die Materialien zur Cotta-Ausgabe einen großen Raum einnehmen (vgl. die Subskriptionsliste in Band 26), geben dennoch die den Streit mit NIEDERER u.a. betreffenden Schriften diesen Bänden den Akzent.

Von insgesamt 73 Arbeiten dieser fünf Bände waren bislang 43 faktisch unzugänglich. Obwohl es sich bei der großen Zahl

von Erstdrucken überwiegend um kürzere Schriftstücke handelt, kann kaum ein Zweifel daran bestehen, daß diese Bände der PESTALOZZI-Interpretation nicht nur einige neue Perspektiven aufzeigen, sondern sie – was insbesondere die Auseinandersetzung mit NIEDERER anlangt – zu einer Umorientierung zwingen. Dabei sind es nicht allein die Texte PESTALOZZIS, die eine Neuorientierung nötig machen, sondern das in den Sachanhängen eingebrachte umfangreiche Quellenmaterial, das geradezu die historisch-philologische Qualität der Kritischen Ausgabe repräsentiert und vielfach überhaupt erst eine angemessene Interpretation ermöglicht. Die Sachanhänge zu den Bänden 27 und 28 exemplifizieren insbesondere durch die Charakterbilder der Antagonisten NIEDERER und SCHMID (vgl. 27, S. 445 ff.; 28, S. 450 ff.), wie stark die Interpretation der Spätzeit PESTALOZZIS nahezu 150 Jahre durch die günstigere Quellenlage der Schriften der NIEDERER-Gruppe von den Intentionen eben dieser Gruppe bestimmt war.

Die sehr breit gestreute Thematik der fünf Bände läßt es nicht zu, den Inhalt angemessen detailliert vorzustellen. Es sollen deshalb nur einige Schwerpunkte angesprochen werden, die für die PESTALOZZI-Interpretation bzw. für die gegenwärtige systematische Erziehungswissenschaft von besonderer Bedeutung sind.

(1) Die Bände können einen neuen Zugang zu dem *Methodiker* PESTALOZZI und zum Problem der Unterrichts- und Erziehungsmethodik überhaupt geben. Unter den zahlreichen methodenbezogenen Schriften ist dabei besonders die „Auseinandersetzung mit Rektor B. M. SNETHLAGE in Berlin“ (17 A, S. 97–139) wichtig. PESTALOZZIS diesbezügliche Entwürfe sind nicht nur deshalb interessant, weil sie ohne die sonst bei PESTALOZZI ja häufig zu beobachtende Weitschweifigkeit die Grundsätze der ‚Methode‘ und das Verhältnis von sittlicher und intellektueller

Bildung umreißen, sondern weil generell die gesellschaftliche Funktion von Methoden der Erziehung und der Kenntnisvermittlung dargestellt und die bildungspolitischen Konsequenzen aufgezeigt werden (vgl. besonders S. 101–103: z. B. Entwicklungsbeschleunigung, Angleichung des Informationsstandes in der Gesellschaft usw.). Der gesellschaftliche und anthropologische Bezugsrahmen der Bemühungen PESTALOZZIS um die Methodenverbesserung taucht unter anderen Aspekten auch in dem Subskriptionsaufruf für die Cotta-Ausgabe auf: Die technische Entwicklung fordert „in allen Gewerben ... eine weit, eine sehr weit größere Kunstbildung, als es unseren Vätern hierfür nothwendig war“ (S. 25, 35). Die wachsende Zahl der Arbeits- und Besitzlosen fordert „nicht bloß um der Menschlichkeit, sondern um des Staates und der öffentlichen Sicherheit, und selber um der Ruhe der Eigenthümer und der Reichen willen, Sicherungs- und Bildungsmittel, die unsere frühere Vorwelt gar nicht bedurfte“ (ebd.). Deswegen wendet sich PESTALOZZI auch gegen die von SNETHLAGE ausgesprochene Befürchtung, eine verstärkte Allgemeinbildung führe „eine allgemeine Unzufriedenheit und die Zerrüttung aller bürgerlichen Ordnung“ (17 A, S. 113; vgl. S. 119) herbei. PESTALOZZI betont dagegen die Notwendigkeit intensiver Allgemeinbildung für die Funktionsfähigkeit des Staates (17 A, S. 114–116). Bildung auf der Basis seiner an der Anschauung (nicht bloß einer sensualistischen Anschaulichkeit; vgl. 28, S. 6) orientierten Methode führe nicht zu sozialer Unzufriedenheit: „Meine Methode treibt nicht an, sie befriedigt“ (17 A, S. 118). Sicher liegt hierin eine erhebliche Verkennung der Dynamik menschlichen Konkurrenzverhaltens, wie man sie vom Autor der „Nachforschungen“ nicht mehr erwarten würde. Andererseits wird man Verständnis haben müssen für die hohen Erwartungen, die man an eine Schule knüpfte, die vielfach lediglich auf Sekun-

därmotivationen setzte und sich methodisch nunmehr nahezu ausschließlich an Primärmotivationen orientieren sollte: „Ich glaube nicht, daß Carcer, Fasten, der haselne Schulscepter, gute Punkte, Orden und wie alle künstlichen und unnatürlichen Treibhausmittel der Pädagogik heißen, jenem innern Prinzip der geistigen Thätigkeit das Gleichgewicht halten, und ich erkläre hier öffentlich, daß ich nie dazu meine Zuflucht habe nehmen müssen“ (25, S. 59).

Methodengeschichtlich sind die Bände zudem deswegen interessant, weil sie auch Einblick in die konkrete Unterrichtsarbeit PESTALOZZIS gewähren wie etwa im Falle der „Deutschen Sprachübungen“ (25, S. 177–260). PESTALOZZI versucht hier – gelegentlich wohl auch mit Stegreifformulierungen –, den Kindern in kurzen Versen Regelmäßigkeiten und Unregelmäßigkeiten der Wortbildung und -schreibung zu verdeutlichen. Die Verse verraten PESTALOZZIS Humor: „Stamm iel: Gar stark schielen / hilft nicht wohl zum Zielen“ (25, S. 215). Sie zeigen allerdings auch – durchaus wohltuend –, wie stark PESTALOZZI auch 1817/18 noch als Leiter eines international besuchten Instituts den Dialekt seines Heimatlandes nicht abgelegt hatte: „Stamm ab, app: Das Schiff geth von Stappel, / es zittert die Pappel, / was unfest ist, das schwabelt, / wer los syn will, der zappelt, / und das Wiegenkind strabelt“ (25, S. 177).

(2) Wie schon in Band 23 (vgl. Besprechung in Z. f. Päd. 1974, S. 988), wird auch in den jetzt vorliegenden Bänden die religiöse Erziehung außerordentlich betont. Religiosität ist Endpunkt der menschlichen Bildung (28, S. 194; vgl. 25, S. 284). Diese Religiosität wird abgeleitet aus Vernunft und Offenbarung (25, S. 57). Sie ist keine säkularisierte, sondern eine christliche Religiosität. Insoweit wird von PESTALOZZI die Elementarbildung geradezu als Vorübung des Christentums verstanden (28, S. 193). Eine Seite dieser religiösen Erzie-

hung wird deutlich in PESTALOZZIS Ansprachen an die Kinder in Münchenbuchsee (17A, S. 3–57). Diese Ansprachen heben in zahlreichen Wendungen die Bedeutung der Religion hervor (17A, S. 32: ohne Religion läßt sich der Zweck der Erziehung nicht erreichen; S. 21: es ist unnatürlich, nicht nach dem Schöpfer zu fragen; S. 47: „Der Mensch, der nicht besser wird, hat keine Religion“). Das größte Gewicht wird in diesen Ansprachen aber auf die Gewissenserforschung bezüglich der allgemeinen und speziell der religiösen Pflichten gelegt (17A, S. 3: „Ihr habt Euch vorgenommen, den Tag gut durchzubringen. Habt Ihr's gethan? Seyd Ihr ganz mit Euch zufrieden?“; S. 4: „Habt Ihr gebätet? Alle? Nein!“; S. 26: „Fragt Euch: Habe ich den Sonntag gebraucht, wozu er da ist?“; S. 17: „Fragt Euch: Habe ich bey allem und [jedem], was ich hörte, sah, empfand, gesucht, Gott zu erkennen?“). Die Intensität, mit der PESTALOZZI die Institutszöglinge anredete, läßt den Verdacht aufkommen, ob diese Form der religiösen Erziehung, die sich wegen des Anschauungsprinzips durchaus starker Emotionen bediente, nicht schon gewisse Züge manipulatorischer Einflußnahme trage. Das wird kaum zu bestreiten sein. Andererseits wird man allerdings auch darauf verweisen müssen, daß PESTALOZZI gleichwohl unablässig der Vorwurf gemacht wurde, er vernachlässige die religiöse Erziehung. Diesen Vorwurf greift auch A. BIBER in der von NIEDERER inspirierten Streitschrift gegen PESTALOZZI auf (vgl. 27, S. 489: PESTALOZZIS Vorstellungen und Begriffe seien irreligiös und antichristlich), macht ihn sich zu eigen und konkretisiert ihn: PESTALOZZI fasse „das Göttliche nur irdisch, das Ewige nur zeitlich, das Geistige nur sinnlich auf“ (27, S. 490). Wie immer diese Vorwürfe angesichts PESTALOZZIS nahezu emphatischer Hochschätzung christlicher Religiosität und seiner fast manipulativ erscheinenden religiösen Erziehungspraxis zu interpretie-

ren sind, darf man sie als nachhaltigen Hinweis darauf verstehen, daß gerade PESTALOZZIS religiöse Position und Praxis offenbar nur in enger Verbindung zum geschichtlichen Kontext angemessen zu deuten ist. Dies ist bis heute noch nicht geleistet.

(3) Wie in der gegenwärtigen PESTALOZZI-Forschung völlig zu Unrecht das Anliegen vergessen wurde, das PESTALOZZI überhaupt veranlaßt hat, das Methodenproblem zum Mittelpunkt seiner pädagogischen Untersuchungen zu machen, so ist auch das für die gesamte Elementarpädagogik zentrale Prinzip der „Wohnstubenerziehung“ in Vergessenheit geraten. Das häusliche Leben (die Wohnstube) wird von PESTALOZZI einmal deskriptiv als die „erste und wesentlichste Schule aller Erziehung, alles Unterrichts“ (28, S. 25) hingestellt, dann aber überhaupt als Modell der Elementarbildung (25, S. 312). Die „Trennung des Schulwesens von der häuslichen Bildung“ (17 A, S. 194) sei das Grundübel nicht nur des unerfreulichen Zustands der öffentlichen Schule, sondern auch der Gesellschaft. Die Argumente, mit denen PESTALOZZI explizit oder implizit diese Themen stützt, lassen sich wohl so interpretieren: Die für jede positive Erziehung notwendige altruistische Motivation (vgl. 17 A, S. 224) ist in der Regel in der Familie (der Wohnstube) eher gesichert als in einer professionalisierten Schule. Besonders hinsichtlich der Funktion der Mutter hat PESTALOZZI dieses Argument in zahlreichen Variationen – wenn auch in der Terminologie seiner Zeit – wiederholt (vgl. 26, S. 49: „*I would say, the mother is qualified, and qualified by her Creator himself, to become the principal agent in the development of her child. The most ardent desire for its good is already implanted in her heart*“). Das zweite Argument besteht darin, daß durch die Professionalisierung der Lehrfähigkeit und der damit verbundenen Arbeitsteiligkeit den leiblichen Eltern Funktionen entzogen worden sind oder werden,

die sie in gewisser Hinsicht – mindestens hinsichtlich der Motivation – besser als andere ausführen könnten und die zugleich auch die Qualität des eigenen Lebens verbessern würden (vgl. 25, S. 295: „Die Väter und Mütter der Zeit müssen vor allem aus wieder dahin gebracht werden, es lebendig in sich selbst zu fühlen, wie erhaben sie der Erziehung ihrer Kinder halber ob allen denen stehen, die als Lehrer und Gehülfen einer Sache, die von Gottes und ihres Gewissens wegen die Sache der Eltern ist, ihnen an die Hand gehen“).

Obgleich es bei PESTALOZZI vielfach assoziativer Denk- und Sprechweise sicher schwierig ist, die genannten Argumente exakt zu belegen, so besteht nach dem Eindruck des Rezensenten gleichwohl kein Zweifel, daß hier keine Überinterpretation vorliegt. Argumente dieser Art lassen erst deutlich werden, daß PESTALOZZI lebenslanges Engagement für die „Wohnstubenerziehung“ nicht auf beiläufigen methodischen Einfällen beruhte, sondern auf der Einsicht in die längerfristigen anthropologischen und gesellschaftspolitischen Folgen arbeitsteiligen Verhaltens im erzieherischen Bereich. Kulturgeschichtlich ist sicher, daß schulische Institutionen für die Gesellschaft nur dann funktional werden oder bleiben können, wenn einerseits in der Schule altruistische Motivation dominiert und andererseits der durch die Arbeitsteiligkeit entstandene Funktionsverlust des Einzelnen und der Familie ausgeglichen werden kann.

(4) Wie schon bei der Rezension der Briefbände aus der Zeit nach 1817 in dieser Zeitschrift 6/1974 festgestellt wurde, ist auch die Lektüre der Werkbände dieses Zeitraums insofern deprimierend, als die Spätzeit PESTALOZZIS überschattet ist von dem in aller Öffentlichkeit geführten erbitterten Streit mit seinem früheren Mitarbeiter J. NIEDERER. Zahlreiche Schriftstücke und unmittelbare Niederschläge dieses Streits (z.B. Band 25: Fiebergespräch in Verzweiflung über den Feind, 1817; Trost-

gedichts-Zyklus, 1817; Band 26: Erhebung in schweren Tagen, 1819; Band 27: Eingabe an das Bezirksgericht, 1822; Antwort auf Herrn NIEDERERS öffentliche Aufforderung an mich, 1823; Meine Lebensschicksale, 1826; Band 28: Entgegnung auf EDUARD BIBERS Buch, 1827), fast alle anderen nehmen in irgendeiner Form Bezug darauf. Die Bände belegen, daß der Streit von NIEDERER ausging und von ihm immer neu belebt wurde (vgl. 27, S. 76 und S. 109) und daß SCHMID, der von PESTALOZZI noch auf dem Totenbett verteidigt wird (28, S. 377), völlig zu Unrecht in der PESTALOZZI-Tradition in ein gewisses Zwielicht gestellt worden war (vgl. 28, S. 450 ff.). Dennoch bleibt die Frage, warum PESTALOZZI sich immer wieder in diesen Streit ziehen ließ und in einer seinem Format völlig unangemessenen Weise vor der Öffentlichkeit durch peinliche Aufrechnungen der Vergehen seines Widerparts auf die Rechtllichkeit der eigenen Position pochte (vgl. 27, S. 215 ff. und 28, S. 351 ff.; die letztgenannte Textstelle, die wenige Tage vor PESTALOZZIS Tod entstanden ist, steht allerdings sicher unter besonderen Bedingungen). Die Ursache dieser Reaktionen mögen vielleicht in der schon einmal vom Rezensenten angemerkten doch zu starken Identifikation PESTALOZZIS mit seinem Anliegen und seinem Institut zu suchen sein (vgl. 17 A, S. 37; 25, S. 362). Die Größe des Engagements PESTALOZZIS war zugleich PESTALOZZIS größte Schwäche.

(5) Es findet sich eine Fülle beiläufiger Bemerkungen, die geradezu programmatischen Wert haben. So sein Hinweis auf die Bedeutung des Geschichtsunterrichts (25, S. 66), seine Bemerkungen über die „Entziehung der Volksrechte“ (25, S. 162: Was der Reiche, / was der Eitle, / was der risenmeßig Reiche, / was der risenmeßig Eitle / dem Armen schuldig, / das sollte unverjährt bleiben.) und sein Hinweis auf die Notwendigkeit nicht linearen, sondern korrelativen Denkens (25, S. 342: Wahr-

heit ist „eine mit tausend andern verbundene Erscheinung“ und kein „isolierter Götze“). Hierzu zählt auch die Forderung nach einer Intensivierung pädagogischer Forschung; denn „man ist in unserm Zeitalter in keiner Wissenschaft weiter zurück, als in der Erforschung der Menschennatur selber und besonders in dem Fache, in dem ihre tiefe Erforschung für unser Geschlecht von den bedeutendsten Folgen seyn und ihm zum wesentlichsten Nutzen gereichen könnte, im Fache der Erziehung“ (26, S. 302).

Der Anhangteil der Bände (1. Textkritik, 2. Sacherklärung, 3. Worterklärung, 4. Personen- und Ortsregister) ist auch diesmal das die Ausgabe als wissenschaftliche Ausgabe in besonderer Weise qualifizierende Merkmal. Besonders die Sacherklärungen, die allein bei den fünf Bänden insgesamt über 570 Seiten umfassen, stellen eine kaum zu überschätzende Interpretationshilfe dar. Die dort zusammengetragenen Detailinformationen zeigen einen Kenntnisreichtum der Sachbearbeiter, wie er in der PESTALOZZI-Forschung bislang noch nicht vorgelegen hat und in absehbarer Zukunft wohl auch nicht übertroffen werden wird. Als Beispiele dürfen nochmals die Informationen zur Rolle SCHMIDS (28, S. 450 ff.) und die Sacherklärungen zu „Meine Lebensschicksale“ erwähnt werden (27, S. 445 ff.). Besondere Erwähnung verdient auch der für die Wirkungsgeschichte PESTALOZZIS sehr aufschlußreiche Kanon der mehr als 700 Kurzbiographien von den insgesamt 1400 Subskribenten der Cotta-Gesamtausgabe (26, S. 401 ff.).

Einige einschränkende Bemerkungen ließen sich gleichwohl machen. Das erhöhte Editionstempo hat offensichtlich auch in diesen Bänden zu nicht immer glatten bzw. hinreichend distanzierten Formulierungen geführt (vgl. z.B. 28, S. 459 f.). Die Sacherklärungen zu den Stücken 9, 10 und 11 des Bandes 26 sind wohl irrtümlich hinter den breiten Kommentarteil des Stückes 12 gesetzt und deswegen für den weniger

geduldgigen Leser nicht auffindbar. Es ist philologisch kaum vertretbar, wenn z. B. in „*The Address of Pestalozzi to the British Public*“ die Kommafehler des Originaldrucks, bei dem sich der Übersetzer offensichtlich sehr eng an PESTALOZZIS Vorlage angeschlossen hat, mit Rücksicht auf die bessere Lesbarkeit reduziert wurden (vgl. 26, S. 329). Der Rezensent hält es auch nach der Lektüre der Bände 25–28 für völlig unzutreffend bzw. irreführend, PESTALOZZIS kurze akute nervöse Übererregtheit von 1817 (Lehrerstreit) aus heutiger Sicht als „Gemütskrankheit“ zu bezeichnen (vgl. Band 25, S. 425, 431), obwohl PESTALOZZI seinen damaligen Zustand auch selbst gelegentlich mit diesem Begriff versieht (25, S. 171). Die Werkbände dieses Zeitraums bieten wie die Brief-

bände keinen Anlaß, von irgendwelchen ernsthaften pathologischen Zuständen zu sprechen (vgl. 27, S. 283f., S. 294; vgl. Rezension Z. f. Päd. 1974, S. 984).

Diese einschränkenden Anmerkungen sind bei der sonstigen überragenden Qualität der Ausgabe aber eher kleinlich zu nennen. E. SPRANGER hat sich aus Anlaß des 100. Todestages PESTALOZZIS 1927 für die akademische Ehrung von K. MUTHE-SIUS und FR. ZOLLINGER durch die Universität Berlin eingesetzt. Er hätte es im Falle EMANUEL DEJUNGS heute sicher auch getan. Insoweit entspricht es auch den Intentionen E. SPRANGERS, daß die Universität Bern am 4. Dezember 1976 EMANUEL DEJUNG für seine Verdienste um die PESTALOZZI-Forschung zum Ehrendoktor ernannt hat.

MAX LIEDTKE

Hans H. Gerth: *Bürgerliche Intelligenz um 1800.* Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus. Mit einem Vorwort und einer ergänzenden Bibliographie herausgegeben von ULRICH HERRMANN. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 19.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1976. 155 S., DM 24,-.

Mit dieser Arbeit liegt eine Dissertation vor, die 1935 fertiggestellt wurde und zum erstenmal im Druck erscheint. Der Herausgeber begründet diese Ausgabe vor allem mit der Bedeutung dieses Themas in gegenwärtigen bildungs- und sozialgeschichtlichen Untersuchungen sowie mit der Tatsache, daß die Forschung vor allem in den letzten Jahren mit Vervielfältigungen und Raubdrucken dieser Untersuchung gearbeitet hat. Obwohl es zu Einzelaspekten dieses Buchs inzwischen ausführlichere Untersuchungen gibt, bleibt GERTHS Arbeit zu der von ihm bearbeiteten Fragestellung von grundlegender Bedeutung.

Im Vorwort stellt U. HERRMANN den Autor mittels eines „akademischen Lebenslaufes“ vor und erläutert die Konzeption der MANNHEIMSchen Wissenssoziologie als grundlegend für den sozialgeschichtlichen Ansatz GERTHS. Darüber hinaus erweiterte HERRMANN diese Arbeit durch eine ergänzende Bibliographie (S. 137–148), die in ihrer übersichtlichen Gliederung die Weiterarbeit an diesem Thema sehr erleichtert.

Nach einer in Absicht und Methode seiner Untersuchung einführenden Einleitung stellt GERTH in vier Kapiteln Faktoren und Tendenzen zusammen, die für seine Fragestellung wichtig sind: Die Sozialgeschichte jener Zeit, die Struktursituation der Intelligenz, die öffentliche Meinung und die Bürokratie. Seine Anmerkungen und die Fülle benutzter Quellen und Literatur zeigen eine ausführliche und sorgfältige wissenschaftliche Arbeitsweise, die seine Darstellung und Ergebnisse fundiert und überzeugend erscheinen läßt.

GERTHS Absicht ist es, den Ursprung liberalen Denkens in Deutschland herauszuarbeiten. Den Liberalismus grenzt er als historisch-soziologische Kategorie scharf gegen ein formal-soziologisches „progressives Sich-Verhalten“ ab (S. 16); als Frühliberalismus bezeichnet er die Zeit von 1770 bis 1820. Er nimmt MANNHEIMS wissenssoziologische Fragestellung auf und versucht nachzuweisen, daß es Denkstile gibt, die aus den damaligen sozialen Milieus und Gruppen erklärt werden können. Hierbei verwendet er die Methoden der Milieu- und Struktursoziologie, um jene Faktoren der verschiedenen sozialen Situationen zu erkennen, die das Entstehen liberalen Denkens förderten. Bereits in der Einleitung zeigt sich das überlegte methodische Vorgehen GERTHS, das seine Arbeit weit über eine bloße Faktensammlung erhebt.

In dem sozialgeschichtlichen Aufriß (I. Kapitel) geht GERTH den Entstehungsbedingungen des Liberalismus im ländlichen und städtischen Leben nach. Den Zugang des Agraradels zu liberalisierenden Reformen, zur Bauernbefreiung, sieht er Ende des 18. Jahrhunderts in den Veränderungen der technischen und sozialen Betriebsorganisation und der notwendigen Entwicklung der Massenkaukraft. Weitere liberalisierende Tendenzen lagen für das Junkertum in der Marktgestaltung und der merkantilen Preispolitik der Fürsten. Die Getreidehandelsinteressenten forderten den Freihandel und wandten sich gegen staatliche Eingriffe in den Marktmechanismus. Im städtischen Leben war die entscheidende Schicht für den Liberalismus das „kapitalistische gewerbliche Unternehmertum, das das Verlagswesen zum Fabrikssystem überführte“ (S. 27). Das Bewußtsein der Unternehmer erstarkte, und das soziale Prestige verknüpfte sich immer mehr mit dem Markterfolg. Dieser „Interessenten-Liberalismus“ trat in der Form „kasuistisch-alltäglicher Forderungen des kleinbürgerlichen Denkens“ auf (S. 28) und war weniger mit politischen Machtan-

sprüchen verbunden. Er entsprach nicht dem „Kultur-Liberalismus“ der akademischen Intelligenz, mit dem erst zu Beginn der 1840er Jahre eine Verbindung erfolgte.

Die folgenden Kapitel widmet GERTH dem „Kultur-Liberalismus“. Er beschreibt in dem Kapitel „Struktursituation der Intelligenz“ – untergliedert in (1) Die soziale Herkunft – das protestantische Pfarrhaus, (2) Die Schulen und Universitäten, (3) Der Hofmeister – die seit 1750 wachsende Tendenz in der deutschen Intelligenz, bürgerlich-liberale Gedanken aus England und Frankreich aufzunehmen. Im Unterschied zu jenen Ländern war in Deutschland das Auftreten dieser Gedanken nicht mit den Interessen des modernen gewerblichen Bürgertums verknüpft; die Ideen eilten der sozialen und politischen Entwicklung voraus. An dieser Stelle wird das reflektierte Vorgehen GERTHS besonders deutlich: Er greift im Verlauf seiner Ausführungen die methodischen Überlegungen der Einleitung wieder auf und stellt deren Problematik konkret am historischen Material dar.

Einen weitgehend gelungenen Versuch der Beantwortung der Frage: „Welche Situation macht die deutsche Intelligenz in so weitem Maße bereit, liberales Gedankengut aufzunehmen?“ (S. 29) bilden die folgenden Kapitel. Allerdings behält der Leser hier bei der Vielfalt berichteter Einzelheiten nicht immer die Übersicht über die bedeutendsten Tendenzen, die der Entwicklung des Liberalismus förderlich waren.

Das protestantische Pfarrhaus stellt GERTH als besonders bedeutend für die Entwicklung der modernen bürgerlichen Intelligenz dar. Die geringe Bezahlung der Pfarrer veranlaßte sie, ihren Lebensunterhalt durch Schriftstellerei und Aufnahme von Pensionären und Zöglingen zu steigern; ihre Söhne wurden häufig zum Studium vorbereitet. Da die Pastoren keinen einheitlichen Stand bildeten, hatten sie auf Grund der sozialen Stellung und einer

geringen kirchlichen Anstaltsdisziplin Zugang zu liberalem Denken. Erst als Absolutismus und Bürgertum Gegner wurden, wurden sie vom Staat gefördert, womit ihr politischer Funktionswert und ihre soziale Stellung stieg.

Da die Struktur der Bildungsinstitutionen festlegt, aus welchen Schichten die Intellektuellen hervorgehen, analysiert GERTH diese Institutionen nach den Anforderungen, die sie stellen, nach den Bedingungen der Auswahl, nach ihrer politischen, sozialen und kulturellen Bedeutung. Er stellt die Bedeutung der Dorf- und Lateinschulen, der Privaterziehung, die den öffentlichen Institutionen überlegen war und sogar von bürgerlichen Schichten vorgezogen wurde, und der modernisierten „Gelehrtschule“ fürstlich-absolutistischer Provenienz“ dar (S. 33). Deren Reform ging wesentlich von A. H. FRANKES Pädagogium in Halle aus, „in dem bürgerlich gewerbliche Ziele und höfische Bildung zum adeligen Berufspolitiker und Beamten sich amalgamierten und sich deckten mit industriepädagogischen Absichten und dem Interesse an einer Beamten- und Diplomatenbildung des merkantilen Absolutismus“ (S. 33).

Zwar hatten die Lateinschulen an Ansehen und Bedeutung verloren, doch ermöglichten sie einzelnen Mitgliedern der unteren Schichten durch den Unterricht im Lateinischen den Zugang zu den Universitäten (z.B. KANT, WINCKELMANN, FICHTE). Die Universitäten bezeichnet GERTH als „das *Schleusenwerk* des sozialen Aufstiegs in die Reihen des Klerus und der Bürokratie“ (S. 33). Die Gründe für „das Aufstiegsstreben bürgerlicher und zum Teil proletaroider Schichten“ (S. 34) sieht GERTH vor allem in dem durch die Monopolisierung der Marktchancen erschwerten ökonomischen Aufstieg, den durch wirtschaftliche Depressionen verringerten Erwerbschancen, dem Ausweichen vor dem Militärdienst, dem wachsenden sozialen Ansehen der Bürokratie und dem Stipen-

dien- und Hauslehrerwesen. Aus dem großen Zustrom zu den Universitäten leitet er eine „Überproduktion von Intellektuellen“ (S. 34) ab. Dieser These widerspricht in der neueren Forschung H.-G. HERRLITZ (Studium als Standesprivileg. Frankfurt/M. 1973, S. 34), der sich auf die Untersuchungen F. EULENBURGS (1904), die auch GERTH auswertete, stützt, aus der er jedoch voreilige Schlüsse zieht. H.-W. ENGELS (in MATTENKLOTT/SCHERPE: Demokratisch-revolutionäre Literatur in Deutschland: Jakobinismus. Kronberg/Ts. 1975, S. 243–275) zitiert zeitgenössische Urteile, die die Schwierigkeiten, ein Amt zu erhalten, bestätigen (S. 249).

Um die Bürokratie auf- und auszubauen, förderte und gründete der Landesherr eine Reihe moderner Universitäten (Halle, Göttingen). Damit verbesserte sich die soziale Lage der Professoren, und Mitglieder der unteren Schichten erhielten „Aufstiegsmöglichkeiten in die Reihe der Professoren“ (S. 35). Es entstand ein neuer arbeitsamer, rastloser und sparsamer Professorentyp (z. B. HEYNE, KANT, FICHTE), der den feudalen Lebensgenuß ablehnte und darin „dem emporkommenden Krämertum der gewerblichen Städte“ verwandt war (S. 36). Durch besondere Privilegien bemühten sich die Staaten um qualifizierte Professoren, die als ‚Zugereiste‘ besondere Aufstiegchancen hatten, allerdings auch starken Konkurrenzneid und soziale Isolierung ertragen mußten. In der Professorenschaft zeigten sich nach GERTH Ansätze zum Liberalismus, die bedingt waren durch die Mobilität während der Hauslehrerzeit, durch Aufstiegsschwierigkeiten, Leistungszwang, Konkurrenzkampf und Auswanderungsverbote. Die Professoren sicherten sich „die Privilegien der Denk-, Lehr- und Zensurfreiheit“ (S. 38), und die protestantischen Universitäten wie Göttingen, Halle und Leipzig konnten zu Mittelpunkten der modernen Intelligenz werden.

GERTH beschreibt ausführlich die gegen

alltägliche ständische Ordnungen rebellierenden studentischen Verbrüderungen, die seit 1770 auftraten, die Konventionen und Standestugenden verwarfen und „den Menschen“ in den Vordergrund eines ganzheitlichen, natürlichen Lebens stellten. Eine Komponente der aufkommenden modernen Bildung war der Neuhumanismus; die sozial ungesicherte Intelligenz richtete „sich in ihrer Misere an der normativen Utopie eines hellenischen Menschentums auf“ (S. 43). Zweifelnde Theologen wandten sich ebenfalls dem Studium der „Philologie und Literaturwissenschaft in Verbindung mit philosophischen und historischen Studien“ zu (S. 44) und gelangten so in den Schuldienst und die Universitätslaufbahn. Die Altertumswissenschaft wurde die Grundlage akademischer Bildung, durch die sich die geistige Führungsschicht des Bürgertums legitimierte. GERTH bezeichnet F. A. WOLF als wegweisend für ein neues Verständnis des Gymnasiums und des gesamten Bildungsbegriffs. Mit HUMBOLDTS Gründung der Universität Berlin „gewann die Erziehung und Schulung ihr neues Zentrum, und die alte Universitas wurde als einheitliches Bildungsinstitut bewahrt“ (S. 44).

Der uneingedämmte Zustrom zu den Universitäten und ein ihm nicht entsprechendes Ämterangebot bedingten eine wachsende Zahl und Konkurrenz der Hofmeister. Weil sie der soziale Druck der ständischen Gesellschaft stark belastete, waren sie für revolutionäre Gedanken aus England und Frankreich besonders aufnahmebereit. Durch zahlreiche Beispiele schildert GERTH ihre Situation, die durch Unsicherheit, soziale Isolation und Konkurrenz bestimmt war. Das auf der Universität erworbene Selbstvertrauen wurde durch die soziale Geringschätzung des Hofmeisters häufig wieder zerstört. Diese Situation trug zur Entwicklung der modernen demokratischen Pädagogik erheblich bei: Wollte der Hofmeister seine pädagogische Aufgabe erfüllen, so mußte er die Achtung

des Zöglings erwerben. Er sah das Kind nicht mehr als einen schlechten Erwachsenen, sondern die Kindheit als eigenständige Alters- und Entwicklungsstufe, auf die man eingehen mußte, und reflektierte die Aufnahmebereitschaft des Kindes als ein Kriterium für Stoffauswahl und Methode. Ziele dieser Pädagogik waren Selbstständigkeit des Kindes, „Mut, Selbstvertrauen und Initiative“ (S. 59). Erziehung wurde für den Hofmeister zum Beruf; durch Reformen des Unterrichtswesens und Neugründungen erhielten die Hauslehrer Aufstiegsmöglichkeiten, und ihr Ansehen stieg. Mit der Verstaatlichung des Unterrichtswesens trat der moderne Gymnasiallehrer an die Stelle des Hauslehrers.

In dem Kapitel „Die öffentliche Meinung“ untersucht GERTH den Bereich, in dem der Intellektuelle als Schriftsteller auftrat und der Ende des 18. Jahrhunderts in Zusammenhang mit dem politischen Frühliberalismus und der politischen Presse entstand. Diese liberalen Elemente bürgerlicher Öffentlichkeit, die HABERMAS („Strukturwandel der Öffentlichkeit“) ausführlich in ihrer Geschichte und Entwicklung im europäischen Bereich mit Hilfe soziologischer und historischer Kategorien analysiert, weist GERTH ansatzweise für die deutschen Verhältnisse auf. Er beschreibt das Entstehen einer anonymen Leserschaft, der periodischen Presse und der staatsbürgerlichen Journale, die ein Zeichen für die Politisierung des Bürgertums sind. Immer „mehr wuchs der Kulturliberalismus der Intelligenz und der ökonomische Liberalismus bürgerlicher Interessenten zusammen“ (S. 71).

GERTHS Darstellung der Situation des freien Schriftstellers (bes. S. 61–64) wurde von HAFERKORN in seiner Untersuchung „Der freie Schriftsteller“ aufgegriffen und fortgeführt. Während HAFERKORN, der den Schriftsteller und seine literarische Produktion in jener Zeit untersucht, primär an der Literatur und ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit interessiert ist, geht es GERTH auch auf diesem Gebiet um die Frage nach der Entstehung liberalen Gedankenguts, wodurch eine andere Akzentsetzung und andere Auswertung des Materials bedingt ist.

Als letzten bedeutenden Faktor für die Entwicklung des Liberalismus stellt GERTH das liberale Beamtentum dar, dem er das IV. Kapitel seiner Untersuchung widmet. Vor allem die Auslese nach Leistung und Bewährung stärkte das bürgerliche Element der Bürokratie, dem allerdings die zeitweise Bevorzugung des Adels und die Günstlingswirtschaft entgegenstand.

Die Ausführlichkeit unserer Darstellung ergibt sich aus der Fülle des Materials, das GERTH dem Leser liefert und das sich durch eine Vielfalt der Aspekte auszeichnet, ohne bei einer oberflächlichen Beschreibung stehenzubleiben. Es gelingt ihm, anhand dieses Materials Ansätze des Liberalismus in den verschiedenen sozialen Bereichen aufzuweisen. Dabei erwähnt er neben den Faktoren, die zum Liberalismus führten, immer wieder die den liberalisierenden Tendenzen entgegenwirkenden Momente. Dadurch gelangt er zu einer den vielfältigen gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechenden komplexen Analyse jener Zeit.

ULRICH VOHLAND

Rudolf Vandr : *Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert.* Zur Geschichte des Religionsunterrichts. (Studien zur Kirchengeschichte Niedersachsens, 21.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973. 246 S., DM 38,-.

Zielsetzung der Untersuchung ist es, „so konkret wie möglich ein einigermaßen profiliertes Bild der Schulwirklichkeit“ zu zeichnen (S. 10). VANDR  beschränkt seine Studie räumlich auf Ostfriesland und zeitlich auf die Mitte des 19. Jahrhunderts, was gelegentliche Rückblenden und Vorschauen nicht ausschließt. Bei der Materialsammlung und Aufbereitung des Materials orientiert sich der Verfasser an dem Aufsatz C.-L. FURCKS „Probleme einer Geschichte der Pädagogik“, der 1963 (S. 262–279) in dieser Zeitschrift erschien. Die Untersuchung VANDR S beweist die Brauchbarkeit dieses Ansatzes, Quellen zu erschließen und diese, einzelnen Faktoren der Schulwirklichkeit zuordnend, auch qualitativ auszuwerten. VANDR  hat sehr vielfältiges Material verarbeitet, um den Komplex „Schulwirklichkeit“ darzustellen: gesetzliche Bestimmungen, Visitationsberichte, Protokolle von Sitzungen lokaler Lehrervereine, Zeitschriften, Tagebuchaufzeichnungen, Biographien und Autobiographien u.a.m. Die Archivbestände von Staat und Kirche wurden auf lokaler und regionaler Ebene gesichtet und ausgewertet. Vor allem in der Erschließung des Materials liegt das Verdienst der Untersuchung VANDR S, deren Ergebnisse in allen F llen aus den Quellen belegt sind.

Der Mangel der Studie besteht darin, daß VANDR  keine durchgehende Fragestellung entwickelt, unter der er den Komplex „Schulwirklichkeit“ analysiert. Die vier Teile, in die der Komplex „Schulwirklichkeit“ untergliedert wird – der gesetzliche Rahmen der Schule, der Lehrer, Schüler und Eltern, der Unterricht –, sind nur durch Zeit und Ort miteinander verbunden, bilden aber völlig selbständige

Einheiten unter ganz verschiedenen Gesichtspunkten:

Am umfangreichsten ist der Teil der Studie, die den Lehrer zum Gegenstand hat. Bemerkenswert sind hier die Darstellung der Ausbildungssituation und der Lebensverhältnisse der Lehrer in Ostfriesland um 1850. Die „zunftm  ige Ausbildung“ nach dem Modell der Handwerkslehre einschließlich aller damit verbundenen Abhängigkeiten wird anschaulich gemacht, der Einfluß der Geistlichen auf die Lehrer vielfach belegt. Die Lebensverhältnisse des Lehrers werden durch die Darstellung des Einkommens und der Einkommensarten, der Wohnverhältnisse und der Funktionen innerhalb der Gemeinde, die der Lehrer zu erfüllen hat, veranschaulicht. Nicht gelungen ist der Abschnitt, der sich mit der Fort- und Weiterbildung befaßt, weil VANDR  sein Material nicht konzentriert auf die Fragestellung ausgewertet. Vielmehr werden Entstehen und Vergehen der Lehrerkonferenzen und der beiden für Ostfriesland wichtigen pädagogischen Zeitschriften in oft ermüdenden Einzelheiten geschildert.

Zahlreiche Aspekte berücksichtigt VANDR  in dem Teil „Der Unterricht und seine Früchte“, wie die Trennung in Haupt- und Nebenschulen, die Schulgebäude, die zu unterrichtende Schülerzahl, die Einteilung der Schüler in Lese-/Schreib- und Rechensch ler, Unterrichtsgegenstände, Unterrichtsmethodik, Erziehungsziel und Unterrichtserfolg. Die vielen Einzelheiten die VANDR  mitteilt, werden nicht miteinander verbunden. So wäre z. B. zu fragen, ob sich ein Zusammenhang von sozioökonomischer Struktur der Gemeinde und Gestaltung des Lehrplans, Zahl der Schulen oder Anzahl der Rechensch ler feststellen ließe. Diese Kritik ist auch an dem Teil „Schüler und Eltern“, in dem VANDR  die Frage nach der Regelmäßigkeit und dem Umfang des Schulbesuchs verfolgt, zu üben. Die Ergebnisse, daß der Schulbesuch von Gemeinde zu Gemeinde

variiert und gegen Ende des Jahrhunderts allgemein zunimmt, werden nicht weiter erklärt, da VANDRÉ sie nicht auf dem Hintergrund der sozioökonomischen Entwicklung interpretiert.

In vielen Arbeiten, die sich mit „Schule“ im 19. Jahrhundert beschäftigen, wird VANDRÉS Untersuchung sicher verwendet werden als Fundgrube für Quellenmaterial, nicht aber als Anregung zur Interpretation.

Schließlich sei noch aus Anlaß dieses Buchs auf eine bemerkenswerte Besonderheit hingewiesen. Auf Grund des Unterti-

tels „Zur Geschichte des Religionsunterrichts“ und der Veröffentlichung in einer kirchengeschichtlich orientierten Monographienreihe vermutet man zunächst eine sehr spezialistische Untersuchung. Tatsächlich bietet das Buch eine viel breitere schulgeschichtliche Untersuchung über die Verhältnisse im deutschen Nordwesten, die allgemeines Interesse beanspruchen kann. – Das Verhältnis von Titelformulierung und Gehalt stellt sich meist leider umgekehrt dar.

ELKE FURCK-PETERS

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Beiträge zur Geschichte der modernen Welt. [Festschrift WERNER CONZE] Hrsg. von ULRICH ENGELHARDT, VOLKER SELLIN und HORST STUKE. (Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte. Sonderband.) Stuttgart: Klett 1976. 913 S., DM 140,-.

Dieses Werk ist dem Heidelberger Historiker WERNER CONZE als Festschrift zu seinem 65. Geburtstag gewidmet. CONZE – von 1972 bis 1976 Vorsitzender des Verbandes der Historiker Deutschlands – gründete das Heidelberger Institut für moderne Sozialgeschichte, das heute in dem Institut für Sozial- und Wirtschaftsge-schichte fortgeführt wird. Die Hinwendung der deutschen Geschichtswissenschaft zur Sozialgeschichte ist eng mit dem Namen CONZES verbunden. Von der Weite dieses Ansatzes zeugt auch seine Mitarbeit und Herausgeberschaft bei dem großen, auf sechs Bände angelegten Werk „Geschichtliche Grundbegriffe“. Einen Eindruck von der Vielfalt der wissenschaftlichen Interessen und Impulse CONZES vermittelt schon eine schlichte Aufzählung der in dieser Festschrift von seinen Schülern unter dem Thema „Soziale Bewegung und politische Verfassung“ behandelten Bereiche: Fragen wissenschaftlicher Begriffsbildung; Staat und Verfassung; Vereinsbildung und Verbandspolitik; Bevölkerungsentwicklung, Arbeitskräftepotential und soziale Schichtung; soziale Konflikte und soziale Krisen; Lohntheorie und Gewerkschaftsbewegung; Sozialdemokratie, Staat und Nation; Wissenschaftsentwicklung und Wissenschaftspolitik; Probleme des Nationalsozialismus. So hat dieses Werk durchaus Handbuchcharakter. Die Festschrift schließt mit einem Verzeichnis der Schriften CONZES ab.

Mehrere Beiträge der Festschrift sind für die bildungsgeschichtliche Forschung von Bedeutung. Im Rahmen dieses Überblicks können nicht alle Beiträge, die schul- und

hochschulgeschichtliche Entwicklungen streifen, berücksichtigt werden (etwa die Aufsätze von VOLKER SELLIN und OTTO DANN).

Zunächst sei auf zwei begriffsgeschichtliche Analysen verwiesen: die Beiträge von REINHART KOSELLECK „Erfahrungsraum und Erwartungshorizont – zwei historische Kategorien“ (S. 13–33) und des jüngst verstorbenen Frankfurter Historikers HORST STUKE „Bedeutung und Problematik des Klassenbegriffs. Begriffs- und sozialgeschichtliche Überlegungen im Umkreis einer historischen Klassentheorie“ (S. 46–82).

KOSELLECK untersucht den geschichtlichen Wandel in der Zuordnung von „Erfahrung“ und „Erwartung“ und vertritt die These, „daß sich die Neuzeit erst als eine neue Zeit begreifen läßt, seitdem sich die Erwartungen immer mehr von allen bis dahin gemachten Erfahrungen entfernt haben“ (S. 21). Solange die christliche Lehre von den letzten Dingen den Erwartungshorizont unüberholbar begrenzte, sei die Zukunft an die Vergangenheit zurückgebunden gewesen. Einen Wendepunkt bezeichnet KANTS „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (1784). „Der Erfahrungsraum wurde seitdem nicht mehr durch den Erwartungshorizont begrenzt, die Grenzen des Erfahrungsraumes und der Horizont der Erwartung traten auseinander. – Es wird geradezu eine Regel, daß alle bisherige Erfahrung kein Einwand gegen die Andersartigkeit der Zukunft sein darf. Die Zukunft wird anders sein als die Vergangenheit, und zwar besser. KANTS ganze Anstrengung als Geschichtsphilosoph zielte darauf ab, alle Einwände der Erfahrung, die dagegen sprechen, so zu ordnen, daß sie die Erwartung des Fortschritts bestätigen. Er sträubte sich, wie er es einmal formulierte, gegen die These, „daß es bleiben werde, wie es von jeher gewesen ist, und man daher nichts voraussagen könne“. – Dieser Satz enthält eine Umkehr aller bis dahin üblichen For-

men geschichtlicher Voraussage ... Dieser Satz wurde erst denkbar, nachdem die Geschichte überhaupt als einmalig gesetzt und erfahren wurde, als einmalig nicht nur in jedem Einzelfall, sondern als einmalig insgesamt, als Ganzheit, die in eine fortschrittliche Zukunft hinein offen ist – ist die ganze Geschichte einmalig, dann muß es auch die Zukunft sein, anders also auch als die Vergangenheit. Dieses geschichtsphilosophische Axiom, Ergebnis der Aufklärung und Echo auf die Französische Revolution, begründet sowohl die ‚Geschichte überhaupt‘ wie den ‚Fortschritt‘“ (S. 25f.).

HORST STUKES begriffs- und sozialgeschichtliche Überlegungen im Umkreis einer historischen Klassentheorie seien besonders Bildungssoziologen empfohlen, die mitunter Klassenbegriffe bei ihren Analysen verwenden, ohne die begriffsgeschichtlichen Dimensionen zu kennen.

Aktuell im Blick auf die gegenwärtige Bildungspolitik in der Bundesrepublik ist der Beitrag von JOHANNES ERGER „Lehrer und Schulpolitik in der Finanz- und Staatskrise der Weimarer Republik 1929–1933“ (S. 233–259). ERGER untersucht die rigorosen Sparmaßnahmen in der Schulpolitik des Reichs, der Länder und Gemeinden und geht der Frage nach, warum die Öffentlichkeit die Schule und die Lehrerschaft in den Notjahren so gering unterstützte. Die Untersuchung ist auf den Bereich der Volksschule und der Volksschullehrerschaft beschränkt, die größte und politisch aktivste Lehrergruppe. „Diese Berufsgruppe hatte mit dem Ausbau des Volksschulwesens im Zuge der Heranbildung des modernen Industriestaates einen unübersehbaren sozialen Aufstieg erlebt, der sich in der Weimarer Republik zunächst noch beschleunigt fortsetzte. Die Grundhaltung war nun aber keineswegs Selbstsicherheit, sondern eher das Gefühl eines Unterprivilegierten, der einen ihm angeblich noch vorenthaltenen standespolitischen Standort und Status erst noch durchsetzen will“ (S. 234). Von den

189000 Volksschullehrern (1931/32) waren rund 70 % im „Allgemeinen Deutschen Lehrerverein“ organisiert, der sich um eine überparteiliche Interessenvertretung bemühte. Während der „Deutsche Lehrerverein“ rund 150000 und der „Katholische Lehrerverband“ ca. 25000 Mitglieder hatte, besaß der 1927 gegründete „Nationalsozialistische Lehrerbund“ (NSLB) 1931 erst etwa 1000 Mitglieder, wuchs jedoch bis zum Oktober 1932 auf rund 10000 Mitglieder an, repräsentierte im Vergleich zu den anderen Vereinen damals nur einen geringen Teil der Lehrerschaft.

Die Wirtschafts- und Finanzkrise am Ausgang der Weimarer Republik traf auf eine Volksschule, die seit Jahrzehnten in enger Verbindung mit der pädagogischen Reformbewegung einen ständigen Aufstieg erlebt und durch die Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung aufgewertet worden war. Die Beamtenbesoldungsreform vom 1. 10. 1927 brachte den Volksschullehrern den Aufstieg in die Gruppe des gehobenen Dienstes, „was erhebliche zusätzliche Ausgaben der Länder und Gemeinden zur Folge hatte und nicht geringe Mißgunst in anderen Beamtengruppen hervorrief. Eine zusätzliche Verbesserung ihrer Bezüge erreichten die Lehrer noch durch wesentlich erhöhte Stellenzulagen für Leitungsfunktionen, die bei der Vielzahl an ein- und zweiklassigen Schulen etwa 25 % aller Lehrer betraf“ (S. 239). Während die Gesamtaufwendungen der öffentlichen Haushalte für die Volksschule vor Beginn der Wirtschaftskrise nur rund 8 % betrugten, konzentrierten sich die Sparmaßnahmen ungleich stärker auf den Schulbereich und führten für die Lehrer zu einem Einkommensverlust zwischen 19 und 23 % des Bruttoeinkommens bis Ende 1931. Die Stellenzulagen für Direktoren, Konrektoren, Hauptlehrer, erste und alleinstehende Lehrer wurden drastisch gekürzt, die Klassenfrequenzen herauf-, die Wochenstundenzahlen in den vier oberen

Klassen der Volksschule herabgesetzt. Mit dem preußischen Erlass vom 30.9.1931 erfolgte der „Generalangriff auf die Schule“. Das Kultusministerium verfügte den Abbau von 7200 Volksschullehrerstellen, erhöhte die Pflichtstundenzahlen auf 30 Stunden, verminderte die Unterrichtsstunden in der Grundschule und hob die durchschnittlichen Klassenstärken von 42 auf 48 Schüler an.

ERGER weist auf die schon Mitte der zwanziger Jahre bestehenden „Junglehrer-not“ hin, die besonders Preußen betraf, während Bayern z.B. keinen nennenswerten Junglehrerüberhang hatte. Bereits 1923 gab es in Preußen mehr als 29000 stellenlose Schulamtsanwärter. Bis 1926 stieg die Zahl im Deutschen Reich auf 47000 stellenlose Schulamtsanwärter an. „Mit dem Einbruch der Wirtschafts- und Finanzkrise wurde das Problem erneut akut, nunmehr noch bereichert durch Gegensätze zwischen den Absolventen der alten Lehrerseminare und den Schulamtsbewerbern aus den neuen akademischen Ausbildungsgängen, denen u.a. wegen der höheren Eingangsvoraussetzungen und kostspieligeren Ausbildung eine vorrangige Anstellung im Schuldienst zugesichert worden war ... Jetzt vermischte sich die Junglehrerfrage mit der Einschränkung der akademischen Ausbildungskapazitäten, und damit wurde aus den Sparmaßnahmen ein Angriff auf das gerade erreichte Statussymbol der akademischen Lehrerbildung überhaupt“ (S. 243). 1932 wurden in Preußen 8 der 15 neu eingerichteten Pädagogischen Akademien geschlossen. Andere Länder trafen ähnliche Maßnahmen. Die restlichen Pädagogischen Akademien in Preußen schienen 1933 durch einen Zulassungsstopp vom Aussterben bedroht. Nach einer gemeinsamen Protestaktion der Lehrerverbände gestattete die preußische Staatsregierung den verbleibenden sieben pädagogischen Akademien die Aufnahme von je 50 Studenten. „Die Kürzungsmaßnahmen in der Lehrerausbildung vermoch-

ten freilich im Augenblick die Not der stellenlosen Junglehrer, die sich zwischen Resignation, Verbitterung und Radikalisierung bewegten, nicht zu lindern. 1932 betrug beispielsweise die durchschnittliche Wartezeit eines Junglehrers bis zur Verbeamtung in Hessen vier Jahre und in Preußen zehn Jahre. Im August 1932 hatten in Preußen 22025 Schulamtsbewerber keine Planstelle ... Weitere Länder mit hohen Anteilen stellenloser Junglehrer waren Baden und Hamburg“ (S. 245). Es kam zu erheblichen Auseinandersetzungen zwischen arbeitslosen Junglehrern und überlasteten Lehrern in den Lehrerverbänden und Schulen. Der Bundestag der katholischen Junglehrerschaft forderte 1932 die Herabsetzung der Altersgrenze für alle Beamten bis 60 Jahre und darunter. ERGER trifft den Kern der Sache mit der Feststellung, daß diese Wirtschafts- und Finanzkrise vor allem Zweifel an der Funktionsfähigkeit der bestehenden Wirtschaftsordnung und des parlamentarisch-demokratischen Parteienstaates in den Vordergrund rückte. 1932 erklärte der Vorsitzende des „Allgemeinen Deutschen Lehrervereins“, GEORG WOLFF: „Wir sehen eine zusammenbrechende, vielleicht schon zusammengebrochene Schulreform“ (S. 248).

Über Schule und Lehrerschaft brach eine „Mißtrauenswelle“ und „Vertrauenskrise“ herein. Die „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung“ bemerkte im August 1931 kritisch, „daß im Zuge der Reformen der Wunsch nach neuzeitlichem Unterricht ‚in eine wahre Manie‘ ausgeartet sei, die ständigen Neuerungen zu einer ‚Entfremdung von Haus und Schule‘ geführt hätten und die Lehrerschaft ‚vor lauter Neuheiten kaum noch zur Besinnung‘ gekommen sei. Die Volksschulen seien Versuchsschulen geworden und hätten das Vertrauen der Eltern verloren, die ihre Kinder nun in einer ‚Massenabwanderung‘ zur höheren Schule schickten. Es war daher kein Zufall, wenn die Stimmen sich in diesen Notjahren häuften, die nach mehr ‚Autorität, Zucht,

Leistung, Strenge, Wissen' riefen, nach Wiedererschließung alten pädagogischen Baugrundes, der lange Zeit verschüttet gelegen' habe, mit den Grundworten Staat, Volk, Christentum, Familie, Beruf, Verantwortung, Dienst, Treue, Opfer, Autorität" (S. 248f.).

Seit Sommer 1932 zeigten sich deutliche Symptome einer Absetzbewegung der Lehrerverbände von der bestehenden Staatsordnung. Das Zurückweichen der staatlichen Autorität und die wachsende Unsicherheit der Lehrerschaft förderten ein massives Eindringen der politischen Parteien in die Schule: z. B. bei den Wahlen zu den Elternbeiräten, die Zunahme parteipolitisch orientierter Jugendgruppen vom nationalsozialistischen „Jungvolk“ über die sozialdemokratische „Kinderfreundebewegung“ bis zu den kommunistischen Verbänden „Rote Jungpioniere“ und „Rote Jungschar“. Dies erschwerte Schularbeit und Disziplin so sehr, daß energische Rufe aus der Lehrerschaft nach der „Entpolitisierung“ der Schule laut wurden. In der Lehrerschaft wuchs das Bemühen um eine überparteiliche, neutrale Position der Pädagogik. „In diesem Ruf nach neutraler Schulpolitik außerhalb und oberhalb der Parteien entwickelte sich in der pädagogischen Presse nach dem Verzicht des Reiches und in der Abwehr des Parteienpluralismus die zunehmende Orientierung an den Begriffen Volk, Vaterland und Nation“ (S. 253). Hierzu sei angemerkt, daß dieses Staatsverständnis noch den Staatsvorstellungen von einem den Parteien übergeordneten Staat der konstitutionellen Monarchie entspricht. Die Lehrerschaft hatte sich (wie viele andere Bürger auch) noch nicht von traditionellen Vorstellungen gelöst und den demokratischen Parteienstaat, die Republik, als das Gegebene hingenommen.

„In dieses Bündel von Not, Unsicherheit, Unvermögen zu gemeinsamer Tat, Enttäuschung über die bisherige Schulpolitik und Suchen nach neuen tragfähigeren

Inhalten für Staat und Gesellschaft stieß HITLER mit seiner die Mißstände überspitzen- den Propaganda“ (S. 257). So macht ERGER verständlich, warum auch der in liberalen Traditionen stehende „Allgemeine Deutsche Lehrerverein“ im Frühjahr 1933 die nationalsozialistische Herrschaft begrüßte: „Hinter der formulierten Genugtuung über ‚die rettende Tat zur Überwindung des auflösenden Föderalismus in Deutschland‘ stand die Enttäuschung über das Scheitern der Reform des Volksschulwesens und die Verbitterung über die Sonderbehandlung durch die Länder ... Der Staat sei ‚nicht viel mehr als ein Koalitionsabkommen‘ gewesen, er ‚wußte der Schule keine große Aufgabe und keinen Sinn zu setzen. Er überließ die Schule den Interessenkämpfen der Parteien und Konfessionen““ (S. 257). ERGER schließt: „Nach 14 Jahren eines demokratischen Systems, das nicht die Kraft zu vertrauenerweckender und handlungsfähiger Selbstdarstellung gefunden hatte, war die vielfältig orientierte Staats- und Gesellschaftskritik zugleich Ursache dafür, daß nur wenige Lehrer die Folgen dieses innenpolitischen Umbruchs voraussahen“ (S. 259). – Hinzugefügt sei, daß wir drei Jahrzehnte später unter den völlig veränderten politischen Bedingungen in der Bundesrepublik Deutschland wieder der Forderung nach einer überparteilichen an Volk und Nation orientierten Bildungspolitik begegneten, und zwar in den „Empfehlungen und Gutachten des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN“, insbesondere in seinem „Rahmenplan“ (1959). Es wäre der Mühe wert, einmal die Positionen und ihr Scheitern in der politischen Wirklichkeit zu vergleichen, vielleicht auch beide Male die Prägung durch die Jugendbewegung zu untersuchen.

PETER BORSCHIED untersucht „Fortschritt und Widerstand in den Naturwissenschaften. Die Chemie in Baden und Württemberg 1850–1865“ (S. 755–769). Sein Beitrag verdeutlicht, „wie die Entwicklung

einer Wissenschaft von einer Reihe verschiedenartigster Faktoren abhängt, wie außer- und innerwissenschaftliche Vorgänge ineinandergreifen, sich ergänzen, teils hemmend, teils stimulierend wirken und wie eine interdisziplinäre Zusammenarbeit die Stagnation eines Faches zu überwinden vermag“ (S. 755). BORSCHIED arbeitet die unterschiedlichen Wege, die in Baden und Württemberg im Betrachtungszeitraum auf dem Gebiet der Chemie beschritten wurden, gut heraus und hebt die sozialen Zusammenhänge hervor, auch die Verbindung mit der landwirtschaftlichen Entwicklung und mit der Agrarwissenschaft.

LOTHAR BURCHARDT vergleicht Wissenschaft und Wirtschaftswachstum am Beispiel industrieller Einflußnahmen auf die Wissenschaftspolitik im Wilhelminischen Deutschland („Wissenschaft und Wirtschaftswachstum: Industrielle Einflußnahmen auf die Wissenschaftspolitik im Wilhelminischen Deutschland“, S. 770–797). Ihm geht es um die chemische Industrie und ihre Verbände, die Entwicklung der Ausbildungskapazität für Chemiker, die Bemühungen um die Gründung einer „chemisch-technischen Reichsanstalt“, die 1912 als „Kaiser-Wilhelm-Institut für

Chemie“ errichtet wurde. Die am Beispiel der Chemie sichtbar werdende Flexibilität und Innovationsfähigkeit der preußischen Wissenschaftspolitik gilt auch für andere Bereiche. „Jedoch sei daran erinnert, daß nicht nur der Systemkritiker KARL LIEBKNECHT, sondern auch der Gründungspräsident der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, ADOLF HARNACK, mahnend auf die darin angelegte Gefahr des Abhängigwerdens der Wissenschaft ‚von Clique und Kapital‘ hingewiesen hat“ (S. 797). Diese überraschende Übereinstimmung legt den Wunsch nahe, die weitreichenden bildungs- und forschungspolitischen Impulse HARNACKS, der als Kirchenhistoriker der Berliner Universität, Mitglied und Geschichtsschreiber der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Mitbegründer der KAISER-WILHELM-GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSCHAFTEN (der Vorgängerin der MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT), Generaldirektor der Berliner Kgl. Bibliothek zu den bedeutendsten Bildungsreformern zu rechnen ist (über die 1936 erschienene bekannte Biographie seiner Tochter AGNES VON ZAHN-HARNACK hinaus) umfassend dargestellt zu sehen.

CHRISTOPH FÜHR

Peter Adamski: *Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19. Jahrhundert.* Zum Verhältnis von Ökonomie, Politik und Elementarbildung. Phil. Diss. Marburg 1976. Im Manuskript vervielfältigt als Marburger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 3. 525 S., DM 39,-.

Im letzten Jahrzehnt sind zwar zahlreiche Arbeiten zur Geschichte des deutschen Schulwesens veröffentlicht worden, aber der Erziehungs- und Schulgeschichte des deutschen Südwestens, insbesondere der Geschichte des württembergischen Bildungs- und Erziehungswesens, haben sich bisher jedoch nur wenige Pädagogikhistoriker zugewandt. Dies hat seine Gründe darin, daß erstens Vorarbeiten hierzu kaum geleistet worden sind und zweitens die Quellenbasis für einschlägige Untersuchungen aufgrund umfangreicher Kriegsverluste an (zentralen) Archivbeständen schmal und der Zugang zu den (regionalen) Restmaterialien schwierig ist. ADAMSKI'S Studie trägt dazu bei, diese Lücke in der Schulgeschichtsschreibung schließen zu können.

Ausgehend von der Überlegung, daß Ökonomie und Politik „determinierende Faktoren für die konkrete Gestalt und die Funktion des Erziehungswesens“ (S. 22) sind, formuliert der Autor zwei Leitfragen (S. 15, präzisiert S. 22–24): (1) „Wie wirkt sich die ökonomische und politische Entfaltung Württembergs in der Zeit vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Reichsgründungsjahr 1871 auf die Entwicklung des ‚Elementarschulwesens‘ aus“ und „Welche Interessen *bestimmen* Formen und Inhalte der Volks- und Industrieschulen?“ (2) „Wirkt das württembergische ‚Elementarschulwesen‘ *hemmend oder fördernd* auf die wirtschaftliche und politische Entwicklung des Landes zurück?“

Zunächst werden ausführlich „die gesamtdeutschen Verhältnisse“ als „Rahmenbedingungen der Untersuchung“ (S. 28–46)

beschrieben und die Leitlinien der „Industrialisierung und der Herausbildung bürgerlich-kapitalistischer Klassenverhältnisse in Württemberg“ (S. 47–103) gezogen. Daran anschließend untersucht ADAMSKI die Geschichte der beiden Schulformen, getrennt für die *Volksschule* (S. 121–211 die Geschichte in der ersten Hälfte des 19. Jhs., S. 307–341 in der Zeit von 1850 bis 1871) und für die *Industrieschule* (S. 212 bis 304 bzw. 341–366), weil die beiden Institutionen „keine organische Einheit“ bilden und „durchaus unterschiedliche Funktionen im Rahmen der Elementarbildung“ (S. 105) haben.

Die Volksschule erfährt z.Zt. der Erhebung Württembergs zum Königreich (1806) wesentliche Reformimpulse aus PESTALLOZZI'S Erziehungsdanken; württembergische Geistliche haben in Yverdon die Ideen und Lehrmethoden des großen Schweizlers studiert und hierzulande in Lehrkursen weitervermittelt. Die für Deutschland wegweisenden Volksschulordnungen von 1808 und 1810 – ganz im Geist dieses neuen Erziehungsdankens entworfen – vermögen die Volksschule allerdings kaum zu reformieren, weil die nötigen Finanzmittel nicht bereitgestellt werden. Das Schulgesetz von 1836 unterläuft die beiden früheren Schulordnungen und schreibt die Volksschule bis 1871 auf den Status einer Memorieranstalt fest (S. 190). Lediglich die Lehrerbildung, seit 1811 überwiegend seminaristisch organisiert, bringt in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Bewegung in die ansonsten stagnierende Volksschulentwicklung, zumal die im Eßlinger Seminar ausgebildeten Lehrer einen äußerst rührigen Lehrerverein gründen, der sogleich schulpolitische Forderungen an den Stuttgarter Landtag stellt und in den Revolutionsjahren 1848 und 1849 eine Revision des gesamten Schulwesens verlangt. Unter Bezug auf die STIEHL'Schen Regulative (S. 309) setzt die württembergische Regierung deshalb in

der Zeit bis zur Reichsgründung eine Vereinfachung der Lehrerausbildung, eine Verkürzung der Schulzeit von acht auf sieben Jahre und einen an der einklassigen Dorfschule orientierten Normallehrplan durch.

Unter Berufung auf die nord- und mittel-deutsche Industrieschulbewegung gründen württembergische Geistliche um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert die ersten Industrieschulen des Landes. Zwei Besonderheiten kennzeichnen die hiesigen Aktivitäten: Zum einen fehlt die „aufklärerische Emphase der Schriften CAMPES und SEXTROS“ (S. 227); zum anderen wird die Industrieschule in Württemberg besonders stark religiös verbrämt. In dieser Institution will man „mit irdischen Gegenständen“ auf „das ewige Seelenheil“ (S. 227) vorbereiten. Die ursprüngliche Aufgabe der Aufklärungspädagogik und der von ihr geschaffenen Industrieschule wird in ihr Gegenteil verkehrt: statt Emanzipation soll Anpassung des Heranwachsenden an die damaligen Verhältnisse bewirkt werden (S. 228). Ein rascher Ausbau des Industrieschulwesens erfolgt zwischen 1808/10 und 1830.

Nach der Verarmung großer Bevölkerungsteile (aufgrund von Kriegsfolgenlasten und aufgrund von Mißernten) betreibt die Landesregierung eine neue Armenpolitik: Stand bisher das Almosengewähren im Vordergrund, so will die 1817 geschaffene „Zentralleitung des Wohltätigkeitsvereins“ nun die Armen durch Hilfe zur Selbsthilfe anregen (S. 235 f.); den Ansatzpunkt dazu bietet die Industrieschule. In der zweiten Phase der Industrieschulbewegung (1830/34 bis 1848/50) erweitert man das Instrumentarium der Armenpolitik (S. 285 f.): Kleinkinderschulen, Rettungshäuser, gewerbliche Fortbildungsschulen werden gegründet und Prämien an diejenigen Arbeitgeber gezahlt, die Arme einstellen. Als diese Maßnahmen zu greifen beginnen, zeigt die Industrieschule erste Auflösungs-

erscheinungen; sie beginnt sich von der ökonomische und pädagogische Momente vereinigenden Erziehungsanstalt für Jungen und Mädchen zur reinen Näh- und Strickschule für die weibliche Jugend zu verändern (S. 289), weil die männliche Jugend immer stärker in die Fabrikarbeit und in die Fortbildungsschulen einbezogen wird. Dieser Prozeß setzt sich in der dritten Phase (1850 bis 1864) fort bis zur Eingliederung des „Handarbeitsunterrichts“ in den Lehrkanon der Volksschulen (S. 374).

Anhand von einigen Problemskizzen (Zunahme des Elementarschulwesens nach Lehrer- und Schülerzahl; Verbesserung der Schulräume; Verbesserung der Schulfinanzierung; Aufbau von Schulaufsichtsbehörden; Professionalisierung und Funktionalisierung der Lehrer; Steigerung der Alphabetisierungsrate) zeigt ADAMSKI „systematisch und in Form eines Querschnitts“ (S. 378) dann „strukturelle Fragen der Schulentwicklung“ (S. 378–452) auf und kommt zum Ergebnis, Württemberg habe „trotz aller Mängel demnach im 19. Jahrhundert mit das entwickeltste Elementarschulwesen“ (S. 452) von allen deutschen Territorialstaaten gehabt.

Zum Schluß geht der Autor dem „Verhältnis von Ökonomie, Politik und Elementarbildung“ (S. 453–471) nach. Die Industrieschulentwicklung in Württemberg spiegelt – so kann dieses letzte Kapitel zusammenfassend und wohl auf die Leitfragen bezogen formuliert werden – die frühe Industrialisierung, die Geschichte der Volksschule dagegen „die Etappen der bürgerlichen Revolution – in wie auch immer gebrochener Form – wieder“ (S. 463). Treibende Kräfte sind auf Seiten der Volksschule die bürgerliche Landtagsopposition, die Lehrerschaft und einzelne Schulreformer (S. 466). Die „gewerbliche und industrielle Bourgeoisie“ zeigt kein Interesse an der Volksschule (S. 469), hemmt sogar die Entwicklung dieser Institution und fördert zugleich die Industrie-

schule und deren „Disposition für Lohnarbeit“ (S. 454).

Im Anhang (S. 472–487) geben ausgewählte Tabellen und Dokumente einen Einblick in die württembergischen Schulverhältnisse; ein umfangreiches Quellen- und Literaturverzeichnis (S. 488–525) schließt die Arbeit ab.

Die an sich verdienstvolle Untersuchung bedarf einiger kritischer Anmerkungen. ADAMSKI definiert nicht die von ihm untersuchten Schulformen; er verwendet die Begriffe „Volksschule“, „Elementarschule“ und „Volksschulwesen“, „Elementarschulwesen“ synonym und hebt sie gegen den Begriff „Industrieschule“ ab. Tatsächlich sind Elementarschule und Volksschule gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts *eine* Institution, aber nur im Bereich des katholischen Schulwesens. Mit dem Schulgesetz von 1836 ist eindeutig bestimmt: Die Volksschule ist eine von mehreren Schulen im Bereich des Volksschulwesens; die Industrieschule gehört zum Volksschulwesen, ressortiert jedoch – anders als die dem Kultministerium unterstellte Volksschule – beim Innenministerium. Weil der Autor diese Abgrenzungen nicht vornimmt, vermag er beispielsweise im Bereich des Industrieschulwesens noch für die Mitte des letzten Jahrhunderts „Schultypen“ zu beschreiben (S. 359–366), die jedoch die typischen Merkmale einer Industrieschule gerade *nicht* mehr aufweisen: Arbeitserziehung in Verbindung mit allgemeiner Bildung bei Erwirtschaftung eines Beitrags zum Lebensunterhalt der Schüler.

Trotz Gleichbehandlung der beiden Schulformen in der Darstellung kommt den Untersuchungssteilen zur Geschichte der Industrieschule mehr Gewicht zu als den Abschnitten über die Entwicklung der Volksschule. Dies hat seine Ursache in einer ungleichen Erschließung der einschlägigen Quellen und Literatur. Wäh-

rend für die Industrieschule Archivalien der Zentral-, Regional- und Ortsbehörden herangezogen werden, beschränkt sich ADAMSKI für die Volksschule auf Akten der staatlichen Zentralstellen. Einblicke in die kirchlichen Zentral- und Regionalarchive sowie in die staatlichen und kommunalen Materialien der mittleren und unteren Verwaltungsebenen werden nicht gewährt, obwohl der Autor gerade die *tatsächlichen* Lebens- und Schulverhältnisse aufzeigen will. Die benutzte Literatur kann diese Einseitigkeit nicht ausgleichen; denn hier sind wiederum für den Volksschulbereich wichtige Schriften zur Lehrerfrage und zu Lehrplan- und Unterrichtsproblemen unberücksichtigt geblieben, die zur Darstellung der Schulwirklichkeit von Bedeutung sind. Die vorliegende Untersuchung gibt also eine materialreiche, vor allem auf bisher nicht berücksichtigte Literatur- und Quellenbestände gestützte Analyse der Industrieschule in Württemberg; die Darstellung der Volksschulentwicklung lehnt sich dagegen zu oft an die vom Autor als „nicht systematisch“ (S. 8) beurteilte ältere Studie von EUGEN SCHMID (Geschichte des württemberg. evangel. Volksschulwesens von 1806 bis 1910, Stuttgart 1933.) an.

Die der Geschichte der Volksschule gewidmeten Untersuchungssteile enthalten eine Reihe von sachlichen Fehlern, die zuweilen zu Fehleinschätzungen der Entwicklung dieser Schule führen: Die PESTALOZZI-schen Lehrkurse in Heilbronn besuchten zwar auch einige interessierte Lehrer (S. 139), die Pfarrer waren jedoch in der Mehrheit. Die Schulordnungen von 1808 und 1810 haben nicht „die ersten Keimformen einer Weiterbildung von Lehrern geschaffen“ (S. 146); in den ersten württembergischen Volksschulzeitschriften „Der Landschullehrer“ und „Der neue Landschullehrer“ (der 1836 gegründete „Süddeutsche Schulbote“ ist nicht – wie S. 191 behauptet – die älteste diesbezügliche Zeit-

schrift) finden sich seit 1799 wiederholt Protokolle von Fortbildungsveranstaltungen für Volksschullehrer (Konferenzen, Lehrerlesegesellschaften). Die Meinung, „daß die Wirkung des Eßlinger Seminars auf die aktuelle Situation der Volksschulen und der Lehrerausbildung fast vernachlässigbar ist“ (S. 158), kann nicht aufrechterhalten werden. Beispielsweise haben von 1822 bis 1824 in Württemberg 211 Schulfamtszöglinge eine Lehrerausbildung begonnen, 117 davon in Eßlingen (siehe dazu das „Intelligenz-Blatt für den evangelisch-deutschen Schulstand“ für diesen Berichtszeitraum); das sind – auf die Gesamtzahl des evangelischen und katholischen Lehrernachwuchses in diesen drei Jahren bezogen – mindestens 30 v. H. aller Zöglinge. Wenn man ferner bedenkt, daß Eßlinger Schüler und ihr Seminarrektor den Württembergischen Volksschullehrerverein (insgesamt gab es drei Vereine; ADAMSKI erwähnt nur den eben genannten) gegründet und aufgebaut haben, daß eine der ersten Maßnahmen des wiedererstarkten Antiliberalismus nach 1848/49 die Abset-

zung eben dieses Rektors und die Verordnung eines religionszentrierten Lehrplans für das Seminar gewesen ist, dann wird deutlich, welche Bedeutung das Eßlinger Seminar für die Lehrer in Württemberg und für das Volksschulwesen hierzulande hatte.

Die Forschung zur Geschichte des niederen Schulwesens insgesamt kann zwar – wie ADAMSKIS Beitrag zeigt – die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen an den zu diesem Schulbereich gehörenden Schulformen aufzeigen und die Entwicklung dieser Schulformen als Indikatoren für die „ökonomische und politische Entfaltung“ eines bestimmten Territoriums verdeutlichen (Leitfrage 1); aber ein „hemmender“ oder „fördernder“ Einfluß des niederen Schulwesens auf die wirtschaftliche und politische Entwicklung (Leitfrage 2) ist für diese Schulformen nicht nachzuweisen (auch ADAMSKI beantwortet diese Leitfrage nicht), weil sie im „*Abseits von Industrialisierung und Fortschritt*“ (CH. BERG) standen.

GERD FRIEDERICH

Manfred Heinemann (Hrsg.): *Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik*. Mit einer Einleitung von **WILHELM ROESSLER**. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bd. 1.) Stuttgart: Klett 1976. 370 S., DM 49,—.

Das noch fragmentarische Wissen über reale Erziehungsbedingungen in der Weimarer Republik läßt mit Interesse zu dem angezeigten Aufsatzband greifen, der aus einem Symposium der HISTORISCHEN KOMMISSION DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT hervorgegangen ist. Da es sich bei ihr um die in der BRD wohl bedeutendste Institution der Historischen Pädagogik handelt, liegt es nahe, mehr als die verschiedenen Beiträge übergreifende methodische Fragen zu erörtern, wird doch nicht zu Unrecht seitens der HISTORISCHEN KOMMISSION die isolierte Einzelforschung beklagt.

In der einleitenden Begründung der Gesamthematik setzt sich **W. ROESSLER** gegen eine antiquarische Forschungsarbeit ab. Die Realisierung von Reformvorhaben heute, so stellt er fest, setze bei allen Beteiligten ein „Bewußtsein von den überkommenen und zu ändernden Strukturen“ voraus, also auch denen der Weimarer Republik, einer in diesem Sinne „aktuellen Vergangenheit“ (S. 12). Inwieweit der Anspruch, durch Aufklärung über Kontinuitäten und sozialen Wandel zur Erweiterung pädagogischen Handlungswissens beizutragen, die Auswahl der Aufsatzbeiträge geleitet hat, wird nicht erläutert. Der Gesichtspunkt des sozialen Wandels tritt dadurch in den Hintergrund, daß die Epoche der Weimarer Republik losgelöst von der des Kaiserreichs und mit nur vereinzelt Bemerkungen zum Dritten Reich sowie anschließender Restauration bzw. Neuordnung behandelt wird. Ausdrückliche Gegenwartsbezüge finden sich bei einigen bildungspolitisch aktuellen Zusammenhängen: bei **V. HOFFMANN** zur Bestärkung

gewerkschaftlicher Traditionen in der Lehrerschaft (S. 262f.) und bei **F. BRANDECKER** in seinen Hinweisen auf Sozialisationserfahrungen heute 45–60jähriger aus der Klasse der städtischen Arbeiterschaft (S. 54f.) sowie in angedeuteten Nachwirkungen der Kinderfreundebewegung in Falken und FDJ (S. 184). Der Beitrag von **G. PETRAT** über die Aufbauschule stellt durch Themenwahl und Methode einen deutlichen Gegenwartsbezug zur kompensatorischen Erziehung her. In keinem der Beiträge jedoch werden die in der Einleitung skizzierte Differenz zwischen den Normvorgaben der Weimarer Verfassung und des „Strukturplans“ des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS oder die offene Frage des *nation building* angegangen; im übrigen auch nicht strukturelle Kontinuitäten z.B. im gegliederten Schulaufbau, in der Lehrplangestaltung, der Schulverwaltung und dem Berechtigungswesen. Die Schwierigkeiten, eine antiquarische Betrachtung zu überwinden, sind erneut in dem vorliegenden Sammelband offensichtlich.

In diesem Zusammenhang fällt die Distanz gegenüber theoretischen Ansprüchen auf. **W. ROESSLER** erläutert in der Einleitung, daß die bisher weithin „pragmatisch-philosophische“ Interpretation des Bildungswesens durch sozialwissenschaftliche Verfahren und sozialgeschichtliche Ergebnisse zu ergänzen sei, um „Strukturen im Bildungswesen und die Sozialisationsbedingungen“ zu erhellen (S. 12). Er gibt keine Definitionen, führt die systematische Position nicht aus, in der Absicht, die Autoren nicht festzulegen und deren Bewertungskriterien in dem begrifflichen Klärungsprozeß zur Geltung kommen zu lassen. Bei diesem Vorgehen mag auch der Überhang meist anspruchsvoller methodischer Konzepte gegenüber den in mühsamer Quellenarbeit zu erhebenden Fakten zur Sozialisationspraxis mitgespielt haben. Dennoch bleibt die unklare Fassung der Komplexe „Sozialisation“ und „Bildungswesen“ ein Defizit. Nach **W. ROESSLER**

könnte es sich vornehmlich um Bezeichnungen wissenschaftlicher Verfahren handeln. Oder ist die ältere Trennung in Sozialisation als funktionalem und Bildungswesen als intentionalem Erziehungssektor gemeint? Umfassen neuere Begriffe des Bildungswesens nicht auch den berufsorientierten Lernbereich, der ohne Begründung in der Aufsatzsammlung ausgelassen worden ist?

Die Einzelbeiträge – in mehreren Fällen Extrakte von Dissertationen und anderen breit angelegten Arbeiten – erscheinen fast durchweg um Methoden-, Quellen- und Literaturdiskussion verkürzt und auf das Materialangebot konzentriert. Nur einige gehen auf den Sozialisationsbegriff ein. W. ROESSLER bestimmt in seinem Beitrag über Erwartungshaltungen und Handlungsmuster Heranwachsender in der Weimarer Republik Sozialisation als „Ordnungsmittel für die Erfassung der mannigfachsten Bildungs- und Erziehungsvorgänge“, das noch keine „Aussagen über das ‚Wesen‘ der erst durch methodische Beobachtung zu erschließenden Zusammenhänge“ enthalte (S. 18). Die Art der erwarteten Zusammenhänge wird nicht angegeben. Bei der Analyse zeitgenössischer schriftstellerischer, psychologischer und soziologischer Aussagen kristallisiert sich für den Autor der Typ des „bäuerlich-handwerklich-kleinstädtischen“ und der des „städtisch-bildungsbürgerlichen“ Sozialisationsfeldes heraus, gekennzeichnet durch ein normativ und materiell konstituiertes Wertungs- und Verhaltensgeflecht zwischen Elterngeneration und Heranwachsenden. Offen bleibt, inwieweit z. B. derart hermeneutisch gefundene Ergebnisse eine Historisierung sozialökologischer Ansätze erlauben oder etwa durch die Phänomenbeschreibungen theoretisch unterschiedene Aspekte des Sozialisationsprozesses – Interaktion, Internalisierung, Normen- und Wertsetzung – geschichtlich ausdifferenziert werden können.

F. BRANDECKER, der einen durch die

„erfahrungswissenschaftliche Sozialforschung“ ergänzten, am „undogmatisch verstandenen ‚Historischen Materialismus‘ orientierten Wissenschaftsbegriff“ (S. 39f.) vertritt, faßt Sozialisation eingangs als den gesamten Prozeß auf, durch den ein Individuum, in Interaktionen mit anderen Menschen, seine spezifischen Muster sozial relevanten Verhaltens und der Erfahrung entwickelt (S. 40). F. BRANDECKER unterwirft diesen individuell orientierten Begriff sodann der Klassendichotomie, die er auch nicht durch die für die Weimarer Zeit charakteristischen Überlagerungen unterschiedlicher Gruppenbedingungen und partieller Modernisierungen sozialer Bereiche in Frage gestellt wissen will; er behauptet: „Die an den Klassenbegriff zu knüpfenden Verhaltens- und Einstellungserwartungen ließen sich ... bei entsprechenden Untersuchungen auf der Ebene von statistischer Wahrscheinlichkeit hochsignifikant nachweisen“ (S. 41). So behandelt F. BRANDECKER die Sozialisation von Kindern der städtischen Industriearbeiterschaft als die einer relativ einheitlichen Klasse. Die Ausbildung von Verhaltensmustern beim Individuum wird als objektiv vorgegebene Reproduktion der ökonomischen und sozialen Daseinsbedingungen der Elterngeneration dargestellt, so wie es der Autor bei den zugrunde gelegten Schriften von E. HÖRNLE, O. F. KANITZ und O. RÜHLE vorgezeichnet findet. Eingesparrt wird auf Grund einer marxistisch orientierten Milieutheorie die Analyse dialektischer Beziehungen zwischen Individuum und gesellschaftlichem Umfeld, in denen Ansatzpunkte von Prozessen des sozialen Wandels aufgesucht werden müßten.

Von dem klassenspezifisch geprägten Sozialisationsbegriff bei F. BRANDECKER, der leider von keinem der übrigen Autoren aufgegriffen wird, und dem Typenbegriff bei W. ROESSLER hebt sich bei S. F. MÜLLER, andeutungsweise auch bei R. VENT (S. 231), eine dritte Position ab. S. F. MÜLLER bezeichnet das Sozialisationsfeld

der preußischen höheren Schule als eine „Form“ der Sozialisation und letztere als „Prozeß der Vermittlung und Übernahme von Werten, Normen, Fertigkeiten, Wissen und Verhaltensweisen der Gesellschaft und ihrer Untergruppen“ (S. 105). Anders als F. BRANDECKER, der die Schule als abhängige Variable sozioökonomisch determiniert sieht, erklärt S. F. MÜLLER die Sozialisationsinstanz Schule zum Subjekt, den Heranwachsenden zum übernehmenden Objekt. Diese Bestimmung leitet allerdings nur ansatzweise seine Untersuchung der autoritativen Setzung der „deutschen Nationalerziehung“ (S. 108) als Zielorientierung der höheren Schule. Denn der Verfasser berücksichtigt von dem „Prozeß der Vermittlung und Übernahme“ allein das institutionelle Identifikationsangebot, nicht aber mit demselben methodischen Anspruch die Rezeption des Angebots durch die Schüler. S. F. MÜLLER vermutet, daß die Neuordnung der höheren Schule dem Schüler frühere Wahl- und damit individuelle Bildungsmöglichkeiten genommen, also seine Emanzipationschancen eingeschränkt habe. Historisch ermitteltes Sozialisationskonzept und allgemein vorausgesetzte Emanzipationsmöglichkeit werden einander gegenübergestellt; dabei werden in erster Linie erwünschte pädagogische Bedingungen bekräftigt. Eine empirische Analyse müßte nach dem tatsächlichen Sozialisationschicksal der betroffenen Schülergeneration fragen.

Wie für den systematischen Sozialisationsansatz, bietet der Aufsatzband konkretes Diskussionsmaterial für den sozialgeschichtlichen Ansatz, den die Einleitung als zweiten, die herkömmliche Bildungsgeschichte ergänzenden Anspruch herausstellt. Um zuvor einen inhaltlichen Überblick zu vermitteln, seien die 21 Beiträge des Sammelbandes kurz gekennzeichnet. Bereits angesprochen wurden die schicht- bzw. klassenspezifischen Sozialisationsanalysen von W. ROESSLER für das „bäuerlich-handwerkliche“ und das „städtisch-

bildungsbürgerliche Sozialisationsfeld“ und von F. BRANDECKER für das Kind der städtischen Industriearbeiterschaft; letzterer untersucht außerdem den sozialistischen Erziehungsraum der Kinderfreunde-bewegung in seinen organisatorischen und intentionalen Aspekten. – Erziehungsnormen werden untersucht in den Beiträgen von W. HINRICHS (schichtenübergreifende Sozialisationskonzepte bei G. KERSCHENSTEINER, E. SPRANGER und R. SEYFERT), W. BÖHM (Differenzen zwischen den erziehungspolitischen Ansätzen in KPD, SPD und bei P. OESTREICH als schwächendes Element einer breiten sozialistischen Erziehungsoffensive), R. VENT (unterschiedliche Erwartungen der Parteien an die, mit Ausnahme der KPD, allseits geforderte Staatsbürgerliche Bildung), F. PÖGGELER (Demokratieverständnis bei Vertretern der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung des Irrationalismusproblems), M. HEINEMANN (Normenkonflikte unter Richtern, Ärzten und Pädagogen in Entscheidungen zur Fürsorgeerziehung), R. KOSCHNITZKE (erfahrungswissenschaftliches Defizit in der Erziehungswissenschaft und Verfassungsauftrag in der Weimarer Republik. – Strukturfragen des allgemeinbildenden Schulbereichs werden von S. F. MÜLLER angegangen (nationalistische Ideologisierung und Leistungsorientierung bei der Vereinheitlichung des höheren Schulwesens in Preußen) sowie von G. PETRAT (neue, sozial restriktive Zugänge zur Hochschulreife außerhalb der höheren Schule), R. MASKUS (organisatorische Konsolidierung der Mittelschule) und A. MÖCKEL (Konflikte um die Zuordnung der Hilfsschule zum übrigen allgemeinbildenden Schulwesen). Dem Bereich „Schulorganisation und Schulpolitik“ ist auch der Aufsatz von H. ENGELBRECHT über Tendenzen der österreichischen Schulentwicklung in der Zwischenkriegs-epoche zuzuordnen, wiewohl durch seinen Überblickscharakter mit den vorher genannten Beiträgen kaum vergleichbar. –

Ebenfalls in informierender Zusammenfassung behandelt W. SCHEIBE Institutionen der Erwachsenenbildung; F. PÖGGLER berichtet aus einem biographischen Forschungsansatz heraus über besondere Leistungen einzelner Erwachsenenbildner.

Einen thematischen Schwerpunkt der Aufsatzsammlung, der sich zudem durch seine aktuellen bildungspolitischen Bezüge abhebt, bilden die Beiträge zur Volksschullehrerschaft, und zwar zu fördernden und hemmenden Bedingungen der Akademisierung der Lehrerbildung im Reich (R. BÖLLING, G. PAUL) und in Thüringen im besonderen (H. MÖLLER) sowie zum gewerkschaftlichen Protestpotential im Zusammenhang mit der Verschlechterung der sozialen Stellung der Lehrer (V. HOFFMANN, W. BREYVOGEL).

Im folgenden soll auf einige Fragen des spezifisch sozialgeschichtlichen Zugangs zur Erziehungs- und Bildungsproblematik anhand ausgewählter Beiträge aufmerksam gemacht werden. In der Darstellung von R. MASKUS über die Mittelschule dominiert die Rekonstruktion des Selbstverständnisses ihrer Vertreter. Dabei kommen unklare Verknüpfungen von Absichtserklärungen und realem Tatbestand vor, wenn es z.B. heißt, daß sich die Mittelschule „nicht mehr am Mittelstand einer Gesellschaft orientierte, sondern den Bedürfnissen breiterer Bevölkerungsschichten dienen wollte“ (S. 100). Der Autor bietet damit nur erst das Material an, das es sozialgeschichtlich zu interpretieren gilt – etwa nach interessierten Parteien, Verbänden und staatlicher Bürokratie, nach Zusammenhängen zwischen der Herkunft der Schülerschaft und der volkswirtschaftlichen Verwendung der erworbenen Qualifikationen, nach öffentlichen und privaten Aufwendungen für Mittelschulen.

Der Beitrag von G. PETRAT über den Erwerb der Hochschulreife außerhalb der traditionellen höheren Schule zeigt am ehesten, wie ein nicht minder sprödes Material über Aufbauschule, Nichtabitu-

rientenprüfung und Abendgymnasium erschlossen werden kann. Die aus den Quellen herausgearbeiteten Motive der Begabtenförderung im ländlich-kleinstädtischen Bereich als Erfordernis der Sozialpolitik und das Ziel volkswirtschaftlicher Leistungssteigerung durch angehobene Qualifikationen konfrontiert der Autor mit statistischen Daten über die soziale und regionale Herkunft der Aufbau- und Abend Schüler, über Abschlüsse und Berufswahl. Intentionen und Vorannahmen der Initiatoren werden dabei in weitem Maße als unrealistisch bzw. ideologisch diskreditiert.

Der Beitrag von G. PETRAT belegt eines der methodischen Postulate der Sozialgeschichte: die ergänzende Verwendung von qualitativen und quantitativen Aussagen zur Klärung von Gruppeneigenschaften, -interessen und -veränderungen. Welche unmittelbar einleuchtenden Fragen eine solche Betrachtungsweise aufwerfen kann, sei nur durch einige Zahlen zu Themen, die ein deutliches quantitatives Defizit aufweisen, angedeutet. Die Volksschule, Ort sekundärer Sozialisation für den „Nachwuchs der beherrschten Klasse“ (F. BRANDECKER, S. 52, nach O. RÜHLE) besuchten 85–90 % der Schüler oberhalb der Grundschule; sie war nicht nur eine Schule der Arbeiterschaft, auch nicht der städtischen Industriearbeiterschaft (bei F. BRANDECKER mit 51 % der Beschäftigten erheblich zu hoch angegeben), sondern die Volksschule war auch die Schule der Kinder von ländlichen Arbeitern, vieler Angestellter, unterer Beamter und auch Selbständiger, die gut 15 % der Erwerbspersonen ausmachten. – Die zunehmend begünstigte Mittelschule besuchten kaum 4 % der Schüler oberhalb der Grundschule, während bereits 1925 rund 28 % der Beschäftigten im Bereich Handel, Verkehr und Dienstleistungen tätig waren. – Angaben über den relativen Schulbesuch in Stadt und Land und in den verschiedenen strukturierten Regionen Deutschlands müßten verwandt werden, um die bei W. ROESSLER

und bei F. BRANDECKER herausgelösten Sozialisationsfelder im sozialgeschichtlichen Kontext präziser festzumachen. Gleiches gilt für Schwerpunkte der Erwachsenenbildung (W. SCHEIBE, F. PÖGGELER), des Bundes der Entschiedenen Schulreformer (W. BÖHM) und für die Zentren der Kinderfreundebewegung (F. BRANDECKER).

Die Beiträge von R. BÖLLING und W. BREYVOGEL enthalten aussagekräftige quantitative Daten zur materiellen Lage der Lehrer, wenn auch bei diesen Autoren, noch stärker bei V. HOFFMANN, die isolierte Behandlung bestimmter Lehrergruppen die gesamtgesellschaftliche Sicht bisweilen verstellt. Dieser Mangel könnte schon durch statistische Vergleichsangaben z. B. zu Lohnkürzungen und Arbeitslosigkeit in anderen Beschäftigtengruppen gemindert werden. In Anbetracht des für die sozioökonomische Ebene allein hervorgehobenen J. KUCZYNSKI (S. 42, 288, 290) sei noch angefügt, daß auch der Bildungshistoriker bei der Auswahl der grundlegenden Darstellungen dem neuesten Stand der Forschung verpflichtet ist.

Abschließend ein einheitliches Fazit über die vorliegende Aufsatzsammlung zu ziehen, scheint nicht möglich. *Einerseits* ist festzuhalten, daß in einer Reihe der Einzeluntersuchungen wenig bekannte und erschlossene Materialien vorgestellt und vernachlässigte Themen, vor allem der sozialistischen Erziehung und der Lehrerbildung, vergegenwärtigt werden. Dazu gehören G. PETRATS Analyse der Aufbauschüler-schaft, W. BÖHMS Arbeit mit Quellenmate-

rial von P. OESTREICH, F. BRANDECKERS Auswertung der Schriften K. LÖWENSTEINS und H. MÖLLERS Bericht über den Aufbau der akademischen Lehrerbildung in Thüringen. Selten berücksichtigte Themen gehen auch M. HEINEMANN (Fürsorgeerziehung) und A. MÖCKEL (Hilfsschule) an. *Andererseits* ist nicht zu übersehen, daß die hohen Erwartungen, die durch Titel und Einleitung geweckt werden, weitgehend unerfüllt bleiben. Der sozialwissenschaftliche, speziell der sozialhistorische Zugang, weisen kaum über vorhandene Ansätze hinaus. Die Erfahrungen des zugrunde liegenden Symposions werden nicht zur Kennzeichnung von methodischem Vorgehen genutzt. Der Publikation fehlt offensichtlich eine Darstellung, die die Einzelthemen in den Gesamtzusammenhang der Weimarer Republik einordnet, Forschungslücken und -probleme aufzeigt und schließlich, wie der Anspruch lautet, den Gewinn für die Klärung der „aktuellen Vergangenheit“ ausweist.

Diese kritischen Anmerkungen dürfen indes nicht als Urteil über die Arbeit der HISTORISCHEN KOMMISSION DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT mißverstanden werden, die bereits durch die nachfolgende Tagung über Methodenfragen einen weiteren Beitrag zur Erziehungs- und Bildungsforschung geleistet hat und durch den demnächst erscheinenden zweiten Band ihrer Veröffentlichungsreihe zum Thema „Der Lehrer und seine Organisationen“ zweifellos weitere Impulse geben wird.

MARION KLEWITZ

Hubert Buchinger: *Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970.* München: Ehrenwirth 1975. 731 S., DM 78,—.

Die umfangreiche Arbeit enthält drei selbstständige Teile: (1) die Entwicklung des bayerischen Volksschulwesens nach 1945, (2) die Organisation des bayerischen Volksschulwesens und (3) die Lehrerbildungsreform. Jeweils wird im Längsschnitt die Entwicklung von 1945 an bis zu ihrem vorläufigen Abschluß dargestellt: die organisatorische Neugliederung des Schulwesens (11. 9. 1969); der nach Verfassungs- und Kirchenvertragsänderung erfolgte Rückzug auf die christliche Gemeinschaftsschule (10. 12. 1968) und die am 14. 7. 1970 verfügte Integration der Pädagogischen Hochschulen als Erziehungswissenschaftliche Fakultäten in die Universitäten. Die auf verschiedenen Ebenen und von einander ausschließenden Positionen hergeführte Auseinandersetzung um die Volksschule wird unter dem jeweiligen Leitthema sehr genau wiedergegeben und nahezu minutiös belegt.

Die Bayerische Staatsregierung, das Staatsministerium für Unterricht und Kultus, die Katholische Kirche, die Evangelisch-Lutherische Landeskirche, die CSU und die Gemeinschaft katholischer Erzieher treten nach 1945 für die Rekonstruktion des Gabelungssystems mit längstens vierjähriger Grundschule, für die Bekenntnisschule und die Erhaltung der „Höheren Schule“ ein, während in den ersten Jahren nach dem Krieg die bayerische SPD, die KPD und der Bayerische Lehrerverein, mit den Intentionen der Militärregierung weitgehend übereinstimmend, eine „differenzierte Einheitsschule“ mit sechsjähriger Grundstufe fordern. Für die Darstellung wurden u. a. Dokumente des Bayerischen Landtages, Unterlagen der Parteien und Verbände sowie Privatarchive einzelner

Persönlichkeiten herangezogen. Anzumerken ist, daß die Einsichtnahme in die Akten des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus verweigert wurde. Die hierdurch bestehende Lücke des Quellenmaterials konnte aber weitgehend geschlossen werden. Es bleibt jedoch zu fragen, warum vorliegende Untersuchungen zur ersten Phase bayerischer Schulpolitik (HUELSZ 1970; KLAFKI 1971; aber auch BUNGENSTAB 1970) nicht berücksichtigt wurden.

Der Leser kann 25 Jahre bayerische Schulpolitik bis in ihre Verästelungen hinein verfolgen. Die Darstellung des Spannungsfeldes schulpolitischer Entscheidungen in Bayern verdient aber nicht nur die Aufmerksamkeit des an dieser Region besonders Interessierten, sondern besitzt zugleich exemplarische Bedeutung für die Analyse der schulpolitischen Konfigurationen in anderen Bundesländern und die zusammenfassende Beurteilung der Entwicklung der elf Schulsysteme in der Bundesrepublik Deutschland, da in Bayern die traditionellen Einstellungen, Vorurteile, Argumentationsmuster, die sich mindestens bis zur Reichsschulkonferenz von 1920 zurückverfolgen lassen, gleichsam unter dem Vergrößerungsglas zu beobachten sind. Insbesondere sind die Standpunkte der Parteien, Verbände und der Kirchen, ihr schulpolitisches Gegen- und Miteinander und die Abhängigkeit der Entwicklung des Volksschulwesens von allgemein politischen, parteitaktischen, programmatischen und ideologischen Positionen deutlich zu erkennen. Die hier erkennbare Konstellation schulpolitischer Auseinandersetzung besteht mit geringen Modifikationen in allen Bundesländern und bestimmt nach wie vor den scheinbar unversöhnlichen, ideologisch polarisierten Konflikt um die Schule.

Diese Arbeit zur Schulgeschichte Bayerns läßt rückblickend auch erkennen, daß es eine folgerichtige Entwicklung gibt, die

zwar verzögert werden kann und Rückschläge erfährt, aber insgesamt doch so etwas wie eine innere Logik besitzt: beispielsweise die Entwicklung von der ungegliederten, konfessionsgebundenen Volksschuloberstufe zur voll ausgebauten Hauptschule, in der Kinder unterschiedlichen Bekenntnisses gemeinsam unterrichtet werden; dies gilt auch für das vergebliche Bemühen, die Volksschule zu rekonfessionalisieren und für die Säkularisierung und Akademisierung der Lehrerbildung. – In diesem Zusammenhang ist auf eine Schwäche der sonst verdienstvollen Arbeit BUCHINGERS hinzuweisen. Die Darstellung des Spannungsfeldes schulpolitischer Entscheidungen beschränkt sich auf die Faktoren „Parteien“, „Verbände“, „Kirchen“, „Staatsregierung“ und „Landtag“. Die Interdependenz zwischen dem Schulsystem und anderen Faktoren, insbesondere der gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Entwicklung während der Berichtszeit von 1945 bis 1970, wird jedoch vernachlässigt. So ist zwar ein Kapitel den „Auswirkungen der Kultusministerkonferenz auf das bayerische Volksschulwesen“ gewidmet und es wird mehrfach auf die entschiedene Verteidigung der ‚Kulturhoheit der Länder‘ und damit der schulpolitischen Autonomie Bayerns verwiesen, der tatsächlichen Verflechtung bayerischer Volksschulpolitik mit der gesamtstaatlichen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland wird aber ebenso wenig nachgegangen, wie der gewiß nicht zufällig parallel verlaufenden Entwicklung in anderen Bundesländern, die einen zeitlichen Vorlauf (etwa bei der Einführung des 9. Pflichtschuljahres oder der Akademisierung der Lehrerbildung) aufweisen. Die Frage nach den diesen Vorgängen gemein-

samen Ursachen klingt in der Einleitung an, wird aber nicht weiter verfolgt.

Durch die – von wenigen Hinweisen abgesehen – isolierte Betrachtungsweise fehlen der Arbeit Akzente und Schwerpunkte, wie sie sich aus einer Analyse regionaler Schulpolitik unter gesamtstaatlichem Aspekt ergeben würden. Immerhin erfährt man, daß die Kultusminister von Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein bei der Beschlußfassung zu der viel zitierten Erklärung der Kultusministerkonferenz anläßlich ihrer 100. Plenarsitzung (in Berlin am 5./6. März 1964), in der die Minister auf die Tendenzen europäischer Schulentwicklung verwiesen und dafür eintraten, „neue Entwicklungslinien des Schulwesens in Schulversuchen zu erproben“, nicht anwesend waren. Vor dem Landtag wurde ausdrücklich festgestellt: „Der bayerische Kultusminister hätte sonst einer ‚horizontal und nicht vertikal gegliederten Schulorganisation‘ mit Sicherheit nicht zugestimmt.“ (S. 199)

Literatur

- BUNGENSTAB, K.-E.: Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–49. Gütersloh 1970.
 HUELSZ, J.: Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945–1950. Hamburg 1970.
 KLAFKI, W.: Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern. In: Erziehungswissenschaft 1971. In memoriam ERNST LICHTENSTEIN 1900–1971. Hrsg. v. S. OPPOLZER u. R. LASSAHN. Wuppertal 1971, S. 136–176; wiederabgedr. in W. KLAFKI: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1976, S. 253–299.

CARL-LUDWIG FURCK

Josef Speck (Hrsg.): *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*. (Urban-Taschenbücher Reihe 80, Band 223, 224, 225.) Stuttgart: Kohlhammer 1976. 231 S., 199 S. und 212 S., insgesamt DM 38,-.

Da es die Geschichtlichkeit ist, die den Menschen von allen anderen Lebewesen prinzipiell unterscheidet, können pädagogische Probleme, die in jedem Fall unmittelbar oder mittelbar auf den Menschen bezogen sind, nicht anders als im Blick auf ihre geschichtliche Dimension angemessen behandelt werden. Andernfalls ließe es sich nicht vermeiden, die mit den Problemen markierten Sachverhalte zu verkürzen oder gar zu verstellen. Die Lösung der Probleme wäre erschwert, möglicherweise verbaut. Wissenschaftliche Lauterkeit gebietet das Herausstellen der geschichtlichen Dimension erziehungswissenschaftlicher Probleme.

Das Herausstellen dieser Dimension kann von einem unterschiedlichen Interesse geleitet sein. Entweder besteht es im Sinn des Historismus darin zu erforschen, wie pädagogische Theorie und Praxis innerhalb bestimmter Epochen im Hinblick auf die besonderen politischen und kulturellen Zeitverhältnisse wirklich gewesen sind, oder aber man verfolgt im Sinn des Pragmatismus die Absicht, aktuelle und in die Zukunft weisende pädagogische Probleme von ihrer historischen Dimension her zu erfassen, um auf diese Weise zu ihrer Lösung beizutragen.

Das erstgenannte Element dieser Alternative, das dem Geschichtsverständnis LEOPOLD VON RANKES folgt, wurde in der Erziehungswissenschaft besonders betont. Im Vordergrund stand der biographische und ideengeschichtliche, weniger der sozialgeschichtliche Aspekt. Das zweite Element der genannten Alternative tritt erst in neuerer Zeit im Umkreis der Erziehungswissenschaft stärker in Erscheinung. HERMANN LESER (Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, 2

Bde., 1925/28), SIEGFRIED BEHN (Allgemeine Geschichte der Pädagogik in problementwickelnder Darstellung, 1928) und REINHARD KYNAST (Problemgeschichte der Pädagogik, 1932) versuchten in ihren Arbeiten erstmalig, die Geschichte der Pädagogik in problemgeschichtlicher Darstellung zu entwickeln. Ihr Vorhaben vermochten sie freilich nicht detailliert zu verwirklichen. Es wurde mehr proklamiert als durchgeführt.

Erst neuerdings wird wieder die große Bedeutung einer zu konzipierenden Problemgeschichte im Umkreis der Erziehungswissenschaft herausgestellt. Es geschieht dies im Hinblick auf Fragen, die gerade den in der Schulpraxis agierenden Erzieher täglich bedrängen und auf die er seitens der Erziehungswissenschaft Antwort erwartet (vgl. Z. f. Päd. 4/1970). Als neuestes Werk in dieser Hinsicht ist die hier zu besprechende dreibändige Anthologie zu diesem Thema anzusehen. Die einzelnen Bände sind unterschiedlichen Problemkreisen gewidmet: Band I befaßt sich mit Wissenschaft, Schule und Gesellschaft, Band II mit Nachbardisziplinen der Pädagogik, Band III mit Grundbegriffen der Pädagogik.

Die vier Beiträge des ersten Bandes hängen thematisch eng zusammen. Am Anfang steht eine Abhandlung über die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland aus der Feder von CLEMENS MENZE. Er sucht die verschiedenen Formen pädagogischen Denkens in einer Geschichte darzustellen. Ausgangsvoraussetzungen sind die richtungweisenden pädagogischen Ansätze in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Sie leiten eine Entwicklung ein, die sich an die philosophische Wende, ausgelöst durch DESCARTES, BACON und LEIBNIZ, anschließt. Nun wird ein eigener pädagogischer Gegenstandsbereich entdeckt, und es erfolgt eine methodische Besinnung auf den Vorgang der Erziehung. Nach Hinweisen auf den Einfluß, den die sich entwickelnde Psychologie auf die

traditionelle Pädagogik nimmt, sowie auf die Bedeutung ROUSSEAU, dessen Erziehungslehre die Verselbständigung einer pädagogischen Wissenschaft erst ermöglicht, folgen Erörterungen über die Anfänge einer systematischen Pädagogik und über die klassischen Versuche zur Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik. In eigenen Kapiteln wird über das Denken der pädagogischen Klassiker referiert, um dann auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert einzugehen. Besondere Aufmerksamkeit finden die geisteswissenschaftliche und die empirische Richtung der Pädagogik. Weitere Kapitel sind dem Verhältnis der Pädagogik zur Philosophie und Theologie gewidmet. Einige Bemerkungen zur politischen und anthropologischen Pädagogik beschließen die Darstellung. Diese recht anspruchsvolle Abhandlung vermittelt zwar einen Überblick über die neuzeitliche Geschichte der Wissenschaft von der Erziehung, wird aber dem Anspruch, den eine Problemgeschichte der neueren Pädagogik stellt, kaum gerecht. Ausgangspunkt sind hier nicht aktuelle Probleme, bei denen im einzelnen zu zeigen gewesen wäre, wie weit man sie früher schon zu bewältigen suchte, um sie heute besser lösen zu können – ein Ansatz, auf den der Herausgeber in seinem Vorwort selbst hingewiesen hat. Vielmehr erfolgt ein chronologischer Abriss der Geschichte der Pädagogik als Ideengeschichte unter Hinweis darauf, daß bisher noch keine Grundfrage der systematischen Pädagogik endgültig gelöst worden ist und daß sich das pädagogische Denken auch heute noch in den von den Klassikern offengelegten Bahnen fortbewegt. So kann der Anspruch nicht eingelöst werden, unter dem das Gesamtwerk steht.

Die übrigen drei Abhandlungen erörtern die Schule als System in der Gesellschaft, als pädagogische Institution und als Ergebnis der Reform. In seinem Beitrag „Schulsystem und Gesellschaft“ weist HELMUT FEND darauf hin, daß Schulsysteme übli-

cherweise als Orte der systematischen Organisation von Lernprozessen verstanden werden. Aber schon eine flüchtige Analyse von Dokumenten über Schulgründungen oder Gesetzestexten über Ziele und Bedeutung der Schule – z.B. des General-Land-Schul-Reglements von 1763 – ergibt, daß es bei der schulischen Erziehung nicht nur um die optimale Organisation von Lernprozessen und auch nicht nur um die Förderung des Individuums geht. „Bessere Untertanen“ als Zielsetzung von einst habe deutliche Anklänge an das, was heute Herrschaftssicherung durch Bildungssysteme genannt wird. Welche Bedingungen für die Veranstaltung wünschenswerter Lernprozesse förderlich oder hemmend sind und um welche wünschenswerten Merkmale des Menschen, die durch Erziehung gefördert werden sollen, es sich handelt, waren die entscheidenden Fragen hinsichtlich der pädagogischen Theoriebildung in den früheren Phasen. Die Theoriebildung über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft steht jedoch noch ganz am Anfang. Ansätze lassen sich bereits bei FICHTE und DEWEY erkennen. Seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts werden im deutschen Sprachraum anglo-amerikanische Theorieansätze rezipiert, die darauf hinauslaufen, beim Schulsystem die Funktion der Sozialisation und die der Selektion zu unterscheiden. Hinzu kommt die Rezeption marxistischer Theorien, die von Schulsystemen behaupten, sie vermittelten die für das Arbeitsverhalten relevanten Qualifikationen, veranlaßten zur Anerkennung aller Herrschafts- und Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Gesellschaften und dienten der Reproduktion der Klassengesellschaft. Schließlich findet die These der französischen Soziologen BOURDIEU und PASSERON starke Beachtung, die besagt, im Schulsystem werde primär die Kultur der herrschenden Klasse überliefert, so daß diese ihre privilegierte Position behaupte. Sicher ist, daß ein Schulsystem Qualifikations-, Allokations- und Legiti-

mationsfunktionen ausübt. Es übernimmt wichtige Aufgaben für die Vorbereitung auf den Produktionsbereich (Qualifikationsfunktion), für die Vergabe von sozialen Positionen (Allokationsfunktion) und für die Bereitschaft, die eigene soziale Lage zu akzeptieren und die bestehenden sozialen Verhältnisse zu legitimieren (Legitimationsfunktion). Als nicht müßig wird die Frage betrachtet, wie das Schulsystem historisch diese Funktionen erlangt hat. Das ist genau der Ansatz einer problemgeschichtlichen Erörterung des Themas, die nun eigentlich erst einsetzen mußte.

HANS-KARL BECKMANN geht in seinem Beitrag „Schule als pädagogische Institution“ von der Feststellung aus, daß heutzutage die Schule ihren pädagogischen Charakter weitgehend eingebüßt hat. Die Entscheidung über den Schulaufbau liegt nicht in den Händen der pädagogischen Fachleute, sondern in denen der Schulpolitiker. Das zeigt der knappe Abriss zur Entwicklung des Schulaufbaus seit 1945. Ähnliches trifft für die Zielsetzung des allgemeinbildenden Schulwesens sowie für die Inhalte des Schulunterrichts insgesamt zu. Auch zur Begründung der Ziele und Inhalte treten spezifisch pädagogische Argumente nicht in Erscheinung. Solche Argumente liefert die historisch-systematische Darstellung des pädagogischen Denkens und der Schule als pädagogischer Institution. Hinsichtlich des pädagogischen Denkens erfolgen Verweise auf ROUSSEAU, PESTALOZZI, HERBART, SCHLEIERMACHER und HUMBOLDT, auf die Deutsche Reformpädagogik und auf WENIGER. Zur Entwicklung der Schule werden im Anschluß an PAULSEN und WENIGER Grundlinien aufgezeigt, an denen die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns im Raum der Schule sichtbar werden. Diese Grundlinien betreffen das Gymnasium, die Volksschule und das berufsbildende Schulwesen. Abschließend werden wesentliche Merkmale für eine Schule als genuin pädagogische Institution herausgearbeitet.

In einem zweiten Beitrag behandelt BECKMANN das Thema „Schulreform“. Sie setze 1959 ein, nachdem in den westlichen Besatzungszonen das Schulwesen nach dem Vorbild der Weimarer Republik wieder aufgebaut worden und eine Konsolidierung dieses Schulwesens eingetreten war. Nun wurde die Schule zum Gegenstand der öffentlichen Diskussion und zum Objekt von Schulversuchen. Anstöße zur Schulreform gingen von offiziellen Gremien (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN; DEUTSCHER BILDUNGSRAT), von Einzelpersonen (GEORG PICT; ERWIN SCHWARTZ) und von bildungspolitischen Aktivitäten auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene aus. Der bis zur Euphorie gesteigerte Reformwille fand ab 1974 mit dem „Diktat der leeren Kassen“ sein jähes Ende. An der konkreten Schulwirklichkeit hatte sich trotz aller Reformmaßnahmen kaum etwas verändert. Heute herrschen Gleichgültigkeit und Resignation. Jeglicher Reformwille ist suspekt geworden. Nun wird historisch weiter ausgeholt. Nach einer Klärung des Begriffs „Schulreform“ werden in chronologischer Abfolge Reformansätze bei COMENIUS, CONDORCET, SÜVERN, DÖRPFELD, OESTREICH und PETERSEN aufgezeigt. Darüber hinaus wird auf wichtige neuere Reformpläne eingegangen, auf den „Rahmenplan“, den „Bremer Plan“ und den „Strukturplan“. Abschließend erfolgen Hinweise auf Maßnahmen der inneren Schulreform, und zwar wieder in historisch-systematischer Sicht.

Auch der *zweite Band*, der das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Nachbardisziplinen behandelt, enthält wieder vier Abhandlungen. Den Beitrag „Pädagogik und Anthropologie“ hat der Herausgeber des Gesamtwerkes beige-steuert. JOSEF SPECK erörtert die neuralgischen Punkte in der Beziehung zwischen Anthropologie und Pädagogik. Er berührt damit die mit dem Thema seines Beitrages markierte zentrale Problematik. Sie besitzt nach seiner Mei-

nung noch keine problemgeschichtliche Dimension, weil Pädagogik und Anthropologie innerhalb eines eigenen Bereiches überhaupt nicht wechselseitig aufeinander bezogen sind. Die ersten und vorerst letzten Ansätze zur Klärung des Verhältnisses von Pädagogik und Anthropologie liegen zwischen den Jahren 1940 und 1970. In diesem Zusammenhang werden die Arbeiten von DÖPP-VORWALD, BOLLNOW, LOCH, DERBOLAV und HEINRICH ROTH genannt und kursorisch dargestellt. Daran schließen einige Beispiele anthropologischen Verständnisses von Erziehung an. Es handelt sich um fundamentale Aussagen, die zur Klärung des Verhältnisses von Pädagogik und Anthropologie beizutragen imstande sind. Die Beiträge von ANDREAS FLITNER, BREZINKA, LANGEVELD, PORTMANN, RENSCH und PLESSNER werden in diesem Kontext besonders erwähnt.

In seinem Beitrag „Pädagogik und empirische Sozialwissenschaften“ redet LUTZ RÖSSNER der Erziehungswissenschaft als kritisch-rationaler empirischer Sozialwissenschaft das Wort. Er grenzt sie gegenüber der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen und der kritischen Pädagogik ab. Diesen beiden Richtungen der Pädagogik wird zum Vorwurf gemacht, daß sie Handlungsvorschriften wissenschaftlich zu begründen suchen, während es doch Zweck der Wissenschaft sei, lediglich Handlungsmöglichkeiten zu ermitteln und zu diskutieren. Das schließt die rationale moralische und politische Diskussion von Handlungszielen nicht aus. Keineswegs dürfen aber im Sinne der kritischen Theorie Forderungssätze zugelassen und diese durch pseudoobjektive Formulierungen als wahr vorgetäuscht werden. Andernfalls handelt es sich dann vom Standpunkt der Analytischen Philosophie aus überhaupt nicht mehr um Erziehungswissenschaft, sondern lediglich um Praktische Pädagogik in gesellschaftskritischer und reformerischer Absicht. Eine solche Pädagogik geht nicht mehr wertfrei, sondern wertend, normativ, par-

teilnehmend vor. Die kritisch-rationale empirische Sozialwissenschaft dagegen wird im naturwissenschaftlichen Denkstil konzipiert und grenzt sich von jedem ideologischen Wissenschaftsbegriff ab, wohl wissend, daß die Entscheidung zur Rationalität keine intellektuelle, sondern eine moralische Angelegenheit ist. Der historische Exkurs folgt der Frage, wie sich die Erziehungswissenschaft zu einer empirischen Sozialwissenschaft entwickelt hat, zu einer Erfahrungs- und Realwissenschaft, die nur solche Satzsysteme als wissenschaftliche Theorien akzeptiert, die intersubjektiv nachprüfbar sind, einen definierten Wirklichkeitsbereich beschreiben und Zusammenhänge zwischen Phänomenen des Objektbereiches erklären bzw. voraussagen. Die Entwicklung einer solchen Erziehungswissenschaft als empirischer Sozialwissenschaft ist noch nicht abgeschlossen. Ihre Konzeption gilt nach wie vor als umstritten. Sie weist aber eine Tradition auf, die bis in den Anfang des 18. Jahrhunderts reicht. Sie beginnt mit E. CH. TRAPP, setzt sich in A. FISCHER und P. PETERSEN fort und reicht bis zu BREZINKA, dem derzeitig bedeutendsten Vertreter dieser Richtung.

Eine solche (nach seinem Verständnis) positivistische Richtung der Erziehungswissenschaft, die aus der analytischen Philosophie oder bloßen Logistik bis hin zur Kybernetik hervorgegangen ist und jede sinnvolle Normierung preisgibt, wirkt sich nach JOHANNES SCHURR besonders dort verheerend aus, wo die Erziehung von radikalen politisch-gesellschaftlichen Ideologien okkupiert und einer fraglosen Normierung unterworfen wird. In seinem Beitrag „Pädagogik und normative Wissenschaften“ verweist er darauf, daß Erziehen und Bilden als bewußtes und geplantes Einwirken auf den werdenden Menschen ein zweckvolles Handeln ist. Ein solches Handeln unterliegt dem normativen Anspruch einer Zwecksetzung, aus der die Regeln des Handlungsablaufs abzuleiten

sind. Über das konkrete Ziel pädagogischen Handelns herrscht aber keine Einmütigkeit. Bei der Frage nach der Herkunft pädagogischer Zwecksetzungen sind vier Bereiche zu nennen: der politisch-gesellschaftliche, der psychologisch-anthropologisch-humangenetische, der ethische und der religiöse Bereich. Diese unterschiedlichen Bereiche mit ihren entsprechenden Wissenschaften trugen innerhalb der Pädagogik Normstreitigkeiten aus, die bis heute nicht abgeschlossen sind. In problemgeschichtlicher Sicht werden diese Bereiche interpretiert, ausgehend von der Antike bis hinein in die Gegenwart.

KARL ERLINGHAGEN spricht in seinem Beitrag „Pädagogik und Theologie“ von einer progressiven Säkularisierung, die zu einer fortschreitenden Distanzierung der Pädagogik von der Theologie geführt hat, obwohl die Pädagogik in allen drei Realitätsbereichen, die sie vom Begriff her abdeckt, auf das engste mit der Theologie verschlungen ist. Das gilt für die Realitätsbereiche der Pädagogik als Praxis des Erziehens im Blick auf das konkrete Leben, als zusammengefaßte Handlungsanweisung für die Praxis und schließlich als Wissenschaft. Die einstmals recht homogene Pädagogik als Theorie hat sich fast völlig aufgelöst, seitdem moderne, vor allem empirische Methoden auf den Wirklichkeitsbereich Anwendung gefunden haben. Heute tummeln sich auf dem Felde der Pädagogik die verschiedensten Disziplinen wie Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Statistik und Medizin. Sie alle haben sich verselbständigt und ignorieren das integrierende Band der übergreifenden Pädagogik. Die Theologie ist nicht mehr gefragt. Bei den Fragen nach dem Menschen- und Weltbild, nach dem Sinn des Daseins und der zwischenmenschlichen Beziehungen erwarten jedoch viele von der Theologie mehr als sie im Augenblick zu geben imstande ist. Die Analyse der heutigen Problemlage von ihrer Genesis her zeigt den großen Anteil von Theologie und

Theologen an der Pädagogik als Praxis, Lehre und Wissenschaft. Das trifft sowohl für evangelische Theologen seit LUTHERS späten Jahren als auch für katholische Theologen zu, die bereits in Klöstern und an Universitäten der vorreformatorischen Zeit wirkten. Aufschlußreich ist es zu erfahren, wie sich Pädagogik im Laufe der Zeit als wissenschaftlicher Lehrgegenstand evangelischer und katholischer Theologen dargestellt hat.

Der dritte Band, der Grundbegriffen der Pädagogik gewidmet ist, enthält fünf Beiträge. RITA SÜSSMUTH untersucht das „Erziehungsverhältnis“ seit dem 18. Jahrhundert. Sie geht von den in der jüngsten pädagogischen Forschung diskutierten Problemebenen aus und fragt danach, was dazu historisch vermittelt ist und wegen seiner Wirkungsgeschichte der Vergegenwärtigung bedarf. Ihre Untersuchung ergibt, daß die geisteswissenschaftlich orientierte Auseinandersetzung mit dem, was NOHL den „pädagogischen Bezug“ nannte, gegenüber einer gesellschaftsorientierten Analyse in soziologischer und sozialpsychologischer Sicht zurückgetreten ist. Eine schichtenspezifische Sozialisationsforschung untersucht die politischen, sozialen, ökonomischen und ideologischen Rahmenbedingungen für das Erziehungsverhältnis und die ihm zugrunde liegenden Ziele. Das Interesse an primär pädagogischen Fragestellungen schwindet zugunsten sozialwissenschaftlicher Aspekte. Zum Schluß dieses Beitrags wird dem Erziehungsverhältnis nach ROUSSEAU, PESTALOZZI, SCHLEIERMACHER, HERBART, LITT, NOHL und WILHELM FLITNER besondere Beachtung geschenkt.

ERICH E. GEISSLER steckt in seiner Abhandlung „Erziehungsmittel“ den mit dem Thema gegebenen Problemrahmen ab und versteht unter Erziehungsmittel alle Maßnahmen, mit deren Hilfe Erziehende auf Heranwachsende einwirken, sowie Situationen, die von erzieherischer Absicht geleitet sein können oder unbeabsichtigt

auftreten. Die einzelnen Erziehungsmittel werden sowohl in bezug auf ihre Voraussetzungen und Folgen analysiert als auch hinsichtlich eines allgemeinen Strukturprinzips zum Zwecke ihrer Zuordnung und Klassifikation untersucht. An ausgewählten Beispielen wird gezeigt, wie bei der Interpretation von Erziehungsmitteln bis auf anthropologische Grundfragen zurückgegangen wird. Dieses Verfahren der Extrapolation findet bei den wichtigen, nicht unumstrittenen Erziehungsmitteln der Strafe, des Spiels und des Wettseifers Anwendung. Der problemgeschichtliche Ansatz tritt deutlich in Erscheinung. Zitate von COMENIUS und ROUSSEAU bis zu NOHL und B. OTTO werden verwendet. Daß die Qualität der verschiedenen Erziehungsmittel an der pädagogischen Zielsetzung zu prüfen ist, pflegt seit SCHLEIERMACHER und HERBART immer wieder herausgestellt zu werden. Es erfolgt der Hinweis, daß F. BIRNBAUM, M. J. LANGEVELD und F. TROST zur begrifflichen Klärung und Systematisierung der Erziehungsmittel entscheidend beigetragen haben. Die Abhängigkeit der Erziehungsmittel vom Erziehungsbe-griff wird besonders betont.

„Theorien des Unterrichts“ ist das Thema, das WILHELM WITTENBRUCH und FRIEDRICH THIEMANN in ihrem Beitrag unter problemgeschichtlichem Aspekt darstellen. Nach einer Erläuterung der Begriffe „Theorie“ und „Unterricht“ werden gegenwärtige Theorien des Unterrichts referiert und ihr Verhältnis zur pädagogischen Tradition aufgezeigt. Dieses genetische Verfahren erschließt unterrichtstheoretische Ansätze bei HERBART, ZILLER, REIN, WILLMANN sowie bei PETERSEN und anderen Reformpädagogen. Ein solcher problemgeschichtlicher Exkurs findet sich auch in dem von WALTER HORNSTEIN vorgelegten Beitrag „Erziehungs- und Jugendkunde“. Auch hier wieder wird der Problemzusammenhang vom gegenwärtigen Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion her expliziert und von

diesen Bezugspunkten und Perspektiven aus die historische Betrachtung vorgenommen. Die Wirkung, die von ROUSSEAU'S Konzeption hinsichtlich der Kindes- und Jugendentwicklung ausgegangen ist, findet besondere Beachtung. Die Forschung in diesem Bereich seit dem 19. Jahrhundert wird detailliert nachgezeichnet. Schließlich erfolgt ein Ausblick auf künftige Forschungsaufgaben einer pädagogischen Kinder- und Jugendforschung.

In den beiden abschließenden Beiträgen werden jeweils zwei pädagogisch relevante Begriffe aufeinander bezogen und problemgeschichtlich erörtert. KARL ERLINGHAGEN referiert über „Autorität und Freiheit“, DIETMAR KAMPER über „Natur und Kultur“. Beide Themen waren für die Erziehung stets von großer Bedeutung. Sie werden jedoch immer nur dann thematisiert, wenn die Sicherheit des Handelns bedroht ist. In der pädagogischen Literatur taucht das Autoritätsproblem bei A. H. FRANCKE, J. B. BASEDOW, I. VON LOYOLA, B. OVERBERG und J. M. SAILER auf. Eines hat sich immer wieder herausgestellt: Die Spannung von Autorität und Freiheit in der pädagogischen Begegnung läßt sich zwar theoretisch erörtern, muß aber in der Praxis gelöst werden. Ebenso verhält es sich mit der Vermittlung von Natur und Kultur. Von KANT bis GEHLEN herrscht Übereinstimmung darüber, daß diese Vermittlung eine pädagogische ist, denn es kommt darauf an, durch Disziplinierung, Kultivierung und Moralisierung der menschlichen Kultur die „Vollkommenheit“ des Menschen anzubahnen. Die Maßstäbe für eine solche Vollkommenheit werden wiederum aus der Natur abgeleitet. Kultur ist die organisierte Herstellung des natürlichen Menschen. Diese Annahme wird an verschiedenen anthropologischen Befunden und Theorien problemgeschichtlich und systematisch zu verifizieren gesucht.

Fazit: Das Gesamtwerk enthält durchgehend gehaltvolle Abhandlungen zu pädagogisch relevanten Sachverhalten. Sie

stellen freilich keine Problemgeschichte der neueren Pädagogik dar, sondern sind lediglich Beiträge zu einer solchen. Immerhin ist ein Anfang gemacht. Nicht alle Abhandlungen des Werkes lassen ein konsequentes problemgeschichtliches Konzept durchgehend erkennen. Bei einigen Beiträgen fehlt es völlig. Insofern wird der Anspruch, den sich das Werk stellt, nicht ganz erfüllt. Er besteht im Sinn des Herausgebers darin, aktuelle Probleme im Hinblick auf schon früher unternommene Ansätze zu ihrer Bewältigung zu reflektieren. Solche Reflektionen gehen jeweils von

einer gegenwärtig bedeutsamen pädagogischen Fragestellung aus und fragen von ihr aus in die Geschichte zurück, um zu erfahren, wie darüber bereits gedacht wurde, welche Erfahrungen gesammelt werden konnten, welche Lösungen zutage traten und welchen Irrtümern man erlag. Dieses methodische Verfahren entspricht jener pragmatischen Konzeption, die sich von der historischen prinzipiell unterscheidet, als Programm längst verkündet wurde, aber bisher kaum in Angriff genommen worden ist. Das hier besprochene Werk liefert wichtige Beiträge dazu.

RUDI MASKUS

Diethart Kerbs: *Historische Kunstpädagogik*. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation. Unter Mitarbeit von GUUDRUN LEBEDE und GISELA SEVERIN. (Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung. Band I). Köln: DuMont 1976. 256 S., DM 32,-.

Dieses Buch behandelt die Geschichte und Theorie der *Historischen Kunstpädagogik* und *nicht die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts selbst* – dies muß zur Verdeutlichung vorweg gesagt werden, um vor Irrtümern und Enttäuschungen zu bewahren. Es ist dafür eine Grundlegung, die in Zukunft jeder nutzen wird, der Rat zu Forschungsstand, Methodologie und Bibliographie der Fachgeschichte des Kunstunterrichts einholen muß. Und da KERBS sich auch dezidiert zu grundsätzlichen Problemen der Historischen Pädagogik äußert, sollte diesem Buch das Interesse der Allgemeinen und Historischen Erziehungswissenschaft zuteil werden.

Der Band gliedert sich in zwei Teile. Der erste befaßt sich mit der Sinnfrage und mit den methodischen Prämissen der Erziehungsgeschichte allgemein – diese Ausführungen werden vorrangiger Gegenstand der Kritik sein –, er gibt weiterhin eine detaillierte Würdigung aller von 1879 (W. REIN) bis 1971 (A. LIPSMEIER) erschienenen Veröffentlichungen zur Geschichte der deutschen Kunstpädagogik. KERBS unternimmt es hier, die Arbeit der einzelnen Fachhistoriographen vor der Folie ihrer sozialen, beruflichen und lebensgeschichtlichen Stellung zu erläutern – ein z. T. sehr hilfreiches Verfahren, das in der neueren Historischen Pädagogik bisher wenig erprobt ist: entweder man gibt die reine Lehre ohne den Menschen (wie H. J. FRANK in seiner Geschichte des Deutschunterrichts) oder den Menschen ohne die Lehre (wie W. ASMUS in seiner HERBART-Biographie). Das letzte Kapitel des ersten Teils versucht eine Systematik der vorlie-

genden Ansätze der Historischen Kunstpädagogik, um von daher einen Neuzugang zu schaffen, dem KERBS Erweiterung in zweierlei Hinsicht vorschreibt: *methodisch* – er fordert eine Orientierung an der Schulrealität, nicht an der pädagogischen Theorie, und an der Sozialgeschichte des Kunstunterrichts, die ihr praktisch-gegenwärtiges Interesse an einer Demokratisierung der Schule in die Geschichte projiziert; *inhaltlich* – KERBS verlangt die Einbeziehung der Nachbarfächer: der außerschulischen ästhetischen Sozialisation und der ausländischen Kunstpädagogik. Diese generellen Postulate ergänzt der Autor durch eine Aufzählung von noch unbearbeiteten Themen, welche die Historische Kunstpädagogik als das „Gebiet unbegrenzter Möglichkeiten“ für Examenskandidaten, Doktoranden, Lokalforscher usw. erscheinen lassen.

Der zweite Teil enthält die Bibliographie sämtlicher deutschsprachiger kunstpädagogischer Zeitschriften seit 1865. Diese chronologisch geordnete und mit Standortnachweisen versehene Bibliographie, die KERBS zusammen mit G. LEBEDE und G. SEVERIN erstellt hat, ist eine wichtige Ergänzung zu dem von M. PRAUSE bearbeiteten „Verzeichnis der Zeitschriftenbestände in den kunstwissenschaftlichen Spezialbibliotheken“ (VZK). (Es wäre zu begrüßen, wenn der Verlag den Bibliotheken die Bibliographie als gesonderten Teil zur Aufnahme in die bibliographischen Handapparate liefern könnte.)

Die Arbeit von KERBS ist das Ergebnis seiner langen organisatorischen und wissenschaftlichen Bemühungen um die Geschichte der Kunstpädagogik: Er hat an der Pädagogischen Hochschule Berlin eine „Arbeitsstelle für Historische und Vergleichende Kunstpädagogik“ eingerichtet, betreut das „Archiv des Bundes Deutscher Kunstzieher“, er hat einen „Arbeitskreis für Historische Kunstpädagogik“ ins Leben gerufen und hat die im Oktober 1976

zuerst in Berlin gezeigte Ausstellung über die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts „Kind und Kunst“ initiiert, deren Katalog die jüngste Zusammenfassung der Fachgeschichte und damit den ersten Nachtrag zu dem hier zu rezensierenden Band darstellt. Es hat den Anschein, als ob von Zeit zu Zeit ein solch konzentrierter Einsatz nötig ist, um der notorischen Geschichtsblindheit der Kunstpädagogik entgegenzuarbeiten. Zeichnen, Kunst oder, wie es heute heißt: Visuelle Kommunikation, ist eines der wenigen Fächer, das Sichtbares, Greifbares, Fertiges produziert und wegen dieser und anderer Eigenschaften in der Erinnerung der Schüler tiefe Spuren hinterläßt. Beinahe gegenläufig verhält sich das Fach, vertreten durch seine Lehrer, Verbände und Theoretiker. Daß so viele Zeugnisse und Quellen in den letzten Jahrzehnten vernichtet wurden, ist letztlich als Folge des Desinteresses zu begreifen, das die Fachtheorie und die Fachorganisation an einer Darstellung und Aufarbeitung ihrer Geschichte an den Tag legte. KERBS zeigt schlagend, wie dilettantisch und in Fragen des geistigen Eigentums nicht immer ganz korrekt und wie ängstlich oder heuchlerisch, wenn es um Politisches ging, etwa um die Zeit des Nationalsozialismus, seit 1918 Geschichte des Kunstunterrichts geschrieben worden ist. Er nennt aber für dieses Desinteresse keine Gründe, von dem naheliegenden Motiv der Selbstreinigung durch Verschweigen der Jahre von 1933 bis 1945 einmal abgesehen; er vermag auch nicht recht deutlich zu machen, warum das Interesse an einer historischen Aufarbeitung um 1900 kulminierte und woher das heutige Interesse an der Fachgeschichte herrührt. Letztere Hinwendung „auch als eine Spätfolge der Studentenbewegung anzusehen“ (S. 120), erscheint als Kurzschluß. „Alles muß vor allem einmal vergangen sein, um Objekt des Gedächtnisses werden zu können“ – dieser einfache Satz HEIMITO VON DODERERS gilt auch für das kollektive Gedächtnis der Geschichts-

schreibung. Wo geschichtliche Besinnung nicht zum unmittelbaren Alltagsgeschäft gehört, bei einem Schulfach z. B., setzt die Arbeit, die sich der Vergangenheit vergewissern will, nach einem erfolgreich vollzogenen Umbruch in der Fachpraxis ein. Als THEODOR WUNDERLICH zwischen 1886 und 1911 „das damals bekannte Wissen über die Geschichte des Zeichenunterrichts systematisch sammelte, aufarbeitete und veröffentlichte“ (S. 70), war das elementar-geometrische Zeichnen, das von PESTALOZZI herkam, gerade überwunden, das „Naturzeichnen“ war Trumpf, die Kinderzeichnung war entdeckt. Wenn heute Kunstpädagogik wieder erinnert wird, so geschieht das, weil die jüngsten Veränderungen in Fachtheorie und -praxis die Vergangenheit überschaubar und kritisierbar gemacht haben. Die Zeit zwischen 1918 und 1965 zeichnete sich durch einen Mangel an historischer Reflexion aus, weil sie das Geschichtliche der Pädagogik nicht erfahren hat, nicht erfahren wollte: erfolgreich hat sie über Jahrzehnte hinweg ihr pädagogisches Fundament als überzeitliches, naturgemäßes ausgegeben. Und daß nach 1945 kein wirklicher Neubeginn, auch und gerade in personeller Hinsicht, versucht wurde, liegt eben daran, daß die Grundlagen des Fachs, die Basis historischer Kritik, unverändert blieben.

Doch wird die Vergangenheit nicht nur dadurch interessant, daß ein Bruch sie fremd erscheinen läßt, auch das Bedürfnis nach Rückversicherung, die Suche nach dem partiell Verbindenden wirkt motivierend. Wenn WUNDERLICH auch den Zeichenunterricht vieler seiner Vorgänger ablehnen mußte, so bewunderte er doch ihr Wirken in schwerer Zeit, ihre zum Teil ansehnlichen Karrieren, ihre unermüdliche Arbeit für das Fach: er schrieb, „Geschichte als Legitimationshilfe in einer bedrohten und unterprivilegierten Situation“ (S. 117). KERBS nennt das auch mit einer sehr treffenden Formulierung: Fachgeschichte

in „fachpatriotischer“ Absicht. Heute wäre man eher bereit, die Geschichte in entgegengesetzter Richtung zu verfassen: nicht als Erfolgsgeschichte, sondern als ein Durcheinander von weitreichenden Programmen und Zurücknahmen und Beschneidungen derselben, von Versagungen und Behinderungen des Kunstunterrichts, von falschen Anbiederungen und falscher Kinderfreundlichkeit. Fachgeschichte als Desillusionierungshilfe also, nach dem Motto: „Es war schon immer mies.“ KERBS möchte Fachgeschichte betrieben wissen, „um Einsicht in den Prozeßcharakter der Gegenwart“ (S. 15), des Fachs, seiner Lehrpläne, Unterrichtsverfahren, seiner Lehrersituation usw. zu gewinnen. Das historische Wissen soll sich „bis in die Tageskonflikte hinein, denen jeder pädagogisch Tätige heute ausgesetzt ist, bewähren und nützlich machen“ (ebd.), es soll der „täglichen Berufspraxis eine andere Qualität“ (ebd.) verleihen. *Historia magistra vitae* – Fachgeschichte nicht als Legitimationsstütze oder Mittel der Desillusionierung, sondern als Ort kritischer Identitätsbestimmung. Es ist gut, daß KERBS diese allgemeine Aufgabenstellung durch acht Leitlinien expliziert, die in den Forderungen an die neue Historische Kunstpädagogik gipfeln: „Sie sollte nicht länger von den Theorien und didaktischen Konzepten ausgehen, sondern die historische, pädagogisch-soziale Realität – und zwar vor allem die Realität in den Erziehungseinrichtungen für die breite Masse der Bevölkerung – in den Mittelpunkt der Forschung stellen und hierfür neue Untersuchungsmethoden entwickeln.“ (S. 120) „Sie sollte sich nicht scheuen, die eigenen politischen Vorstellungen und das erkenntnisleitende Interesse auch auszusprechen und z. B. nicht verdeckt, sondern offen für die Demokratisierung von Gesellschaft, Erziehung und Wissenschaft einzutreten.“ (S. 120)

Ist man bereit, diese Forderungen für die Historische Pädagogik generell zu akzep-

tieren, so fragt man sich doch, ob sie auf das Gebiet der Fachgeschichte ohne weiteres übertragen werden dürfen, ob man so nicht Gefahr läuft, diese Geschichte von der Peripherie her zu erschließen. Der Sinn der Fachgeschichte darf jedenfalls nicht nur der sein, dem Fachlehrer und -studenten am naheliegenden Gegenstand die Verklammerung von Sozial- und Schulgeschichte aufzuzeigen. KERBS erweckt in vielen Formulierungen den Anschein, als ob das Fach selbst, seine Eigenstruktur im Spiel der gesellschaftlichen Kräfte eine beliebig verformbare Substanz abgeben würde, ohne spezifische Eigenschaften, ohne Beharrungsvermögen, ohne Möglichkeiten der Erneuerung aus zugeordneten Gebieten wie (in diesem Fall) hohe und angewandte Kunst, Kunstwissenschaft, Ästhetik usw. Auf die Gefahr hin, in Banalitäten zu enden, muß betont werden: jedes Fach bringt eine spezifische Art menschlichen Verhaltens zur Darstellung. Diese seine Materie ist gewiß historischen Veränderungen unterworfen, aber nur, wie FRIEDRICH ENGELS einmal schreibt, „innerhalb der durch das einzelne Gebiet selbst vorgeschriebenen Bedingungen“. Wenn Fachgeschichte nicht als bloße Lieferantin von Daten für die Sozialgeschichte der Erziehung arbeiten will, hat sie ihren Gegenstand historisch zu rekonstruieren. Fachgeschichte sollte weder um die Theorien und Programme des Fachs wie bisher kreisen, noch sollte sie mit Gewalt versuchen, sich nur auf der Ebene der *faits sociaux* abzubilden. Sie hätte vielmehr ihre „Mitte“ in vier Problemfeldern zu suchen: in der Erforschung des Ursprungs des Fachs, seiner Unterrichtsmethoden, seines Verhältnisses zu den Bezugswissenschaften und -praktiken und der historischen Verfassung des einschlägigen menschlichen Faktors, der „Kraft“, die durch das Fach vertreten wird, um mit PESTALOZZI zu reden. Diese thematische Konzentration ist auch als Ergänzung zu den zahlreichen Vorschlägen zu verstehen, die KERBS für

die Weiterarbeit an der Historischen Kunstpädagogik macht.

Die geschichtliche Deklination der Fachinhalte muß ihren Nominativ haben, keinen ahistorischen, einen makrohistorischen eher. KERBS schlägt vor, die Geschichte des Kunstunterrichts als „Geschichte der Entfaltung und Schulung menschlichen Sinnesvermögens“ zu schreiben, als „Geschichte des Sehen-Lernens“ (S. 26). Er betont zwar, daß das Wahrnehmungsvermögen nicht getrennt vom Artikulationsvermögen zu begreifen sei, aber er nimmt diese Bestimmung nicht so ernst, wie es nötig wäre. Die Geschichte des Kunstunterrichts ist die Geschichte von Fertigkeiten – von Fertigkeiten, die einmal notwendig waren und in die Schule eingeführt wurden, und es ist die Geschichte der Verhinderung von Fertigkeiten, die notwendig und sinnvoll gewesen wären. KREBS, der von SCHILLERS Konzept der Ästhetischen Erziehung und von der Visuellen Kommunikation herkommt, hat einen ganz uneigentlichen Begriff seines Gegenstands: die Untersuchung der „produktiven Tätigkeit in der Schule“ soll z.B. „Aufschlüsse über die Stellung und Wertschätzung derartigen Tuns im Gesamtrahmen eines jeweiligen Erziehungssystems – und zugleich über das Problembewußtsein der Pädagogen in Bezug auf Verhältnis von materieller und geistiger Produktion, sowie auf die gesellschaftliche Einschätzung der Arbeit überhaupt und der künstlerischen Arbeit im Besonderen“ geben (S. 33, vgl. eine ähnliche Argumentation S. 139). Solche Argumentationsweise ist ein Musterbeispiel dafür, wie uns das Denken in Kategorien der formalen Bildung den Sinn dafür verstellt hat, daß ein Fach als Fertigkeit auch einen praktischen Nutzen und eine gesellschaftliche Notwendigkeit gehabt haben und möglicherweise noch immer haben könnte.

An der Geschichte des Kunstunterrichts sollte man also nicht studieren, wie das Prinzip „Praxis“ schlechthin in der Institution „Schule“ behandelt wird, sondern welche Chancen ein spezielles Können hat und welche Lehren wir aus den vielen Versuchen ziehen müssen, einem Fach seine Spezifik zu nehmen und es in das Handlungssystem einer immer abstrakter werdenden Pädagogik einzugliedern. Leider ist die Tendenz dieser Versuche in den Frageansätzen von KERBS wiederzuerkennen.

Mit dieser Aufforderung zu einer „Engführung“ der Fachgeschichte fällt die Kritik dieser Abhandlung vielleicht strenger und grundsätzlicher aus, als sie es verdient hätte. Die Gefahr besteht aber, daß KERBS zukünftigen Arbeiten auf diesem Gebiet zuviel zumutet und daß seine Initiative Texte hervorruft, die zu eifrig auf das Ganze und Allgemeine schielen und sich nicht an den kritischen Differenzpunkt halten, den das Prinzip jeden Fachs in den institutionellen Rahmen der Schule einbringt.

In anderer Hinsicht möchten wir das Buch von KERBS rückhaltlos empfehlen. KERBS hat eine Form sprachlicher Darstellung gefunden, die seit Jahren verloren schien. Man möchte sie unambitiös nennen und würde damit doch nur die Überwindung des Ideals falscher Gelehrsamkeit treffen. Vielmehr belebt sie der Ehrgeiz, der historischen und methodischen Erörterung das kritische Profil durch stete Anwesenheit des Autors und nicht durch vorgeschobene Neutralität abstrakter Ableitungen zu geben. Daß dies nicht in Rechthaberei enden muß, sondern in die geschichtliche Darstellung ein Moment offener Auseinandersetzung bringt, kann man hier lernen.

WOLFGANG KEMP

Hermann Aubin † / Wolfgang Zorn (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte*. Band 2: Das 19. und 20. Jahrhundert. Hrsg. von WOLFGANG ZORN. Stuttgart: Klett 1976. 998 S., DM 175,-.

Bislang war es schwer, sich einen Überblick über den Forschungsstand im Bereich der Sozialgeschichte des deutschen Bildungswesens der letzten eineinhalb Jahrhunderte zu verschaffen. Eine erste Skizze mit wichtigen Grundinformationen bieten die Beiträge von WERNER CONZE (für die Zeiträume von 1800–1850 und 1850–1918) und von WOLFGANG ZORN (für die Zeit von 1918–1970) im 2. Band des „Handbuchs der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte“. Mit dessen Erscheinen konnte nach mehr als zwölfjähriger Vorarbeit das seit langem erwartete Handbuch abgeschlossen werden. Namhafte Historiker und Wirtschaftswissenschaftler fanden sich zu einem Brückenschlag zwischen Geschichts-, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaft. Das Werk repräsentiert den aktuellen Forschungsstand und berichtet über Bevölkerungsgeschichte, Technikgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, die Entwicklung von Landwirtschaft, Handwerk, Industrie, Verkehrs- und Nachrichtenwesen, Handel, Versicherungswesen und die besonders herausgehobene Sozialgeschichte.

Der 1971 erschienene 1. Band reicht von der Frühzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts; in ihm ist vom Bildungswesen kaum die Rede. Der 2. Band hingegen, der bis an die Gegenwart (1970) heranführt, informiert in drei besonderen Abschnitten (mit zusammen etwa 35 Seiten) über Bildung und Erziehung. Dabei wird der spezifische Ort der Sozialgeschichte des Bildungswesens im Zusammenhang mit der Entwicklung von Nation und Nationalstaat, Arbeits- und Berufssystem, Familie, Volksgesundheit, politischem System, Religion und

Kirche gesehen. Im Rahmen der Skizze der Sozialgeschichte des Bildungswesens werden Probleme des Aufbaus des Bildungssystems (Volks-, mittlere und höhere Schulen, Fortbildungsschulen, Universität), der Lehrinhalte und der Lehrerbildung umrissen. Besonderes Schwergewicht liegt auf Kurzanalysen der sozialen Herkunft der Schüler höherer Schulen und Hochschulen.

Dieses erste große Gemeinschaftswerk zur deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte war von vornherein als Ergänzung zu GEBHARDTS „Handbuch der deutschen Geschichte“ geplant. Es wendet sich vor allem an Historiker, Ökonomen, Soziologen und Politologen. Pädagogen und Bildungsforscher dürften zumal die von CONZE und ZORN herausgearbeiteten Grundzüge einer Sozialgeschichte des deutschen Bildungswesens dankbar begrüßen, ob schon deutlich wird, wie sehr sich die Forschung im Bereich der Sozialgeschichte des Bildungswesens noch in den Anfängen befindet. Nur recht begrenzte Teilbereiche sind genauer untersucht.

CONZE beginnt mit einer begriffsgeschichtlichen Skizze. Der seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert entwickelte Begriff „Bildung“ habe als gesellschaftliche Auswirkung einen Modernisierungsprozeß mit gegensätzlichen Tendenzen in Gang gesetzt: Einerseits sollte Bildung, unabhängig von Standes- oder Schichtzugehörigkeit, zu sozialrechtlicher Emanzipation führen, andererseits habe sich der Staat der öffentlichen Erziehung mit dem Ziel egalisierender Bildungschancengleichheit angenommen. „Da jedoch in Wirklichkeit seit der Reformepoche weder die ständisch unterschiedene Erziehung wiederhergestellt noch eine allgemeine Gleichheit der Bildungschancen durchgesetzt wurde, vielmehr beide Vorstellungen vielfältig miteinander vermengt wurden, folgte aus ‚Bildung‘ tatsächlich die neue Bevorrechtung eines ‚Standes der Gebildeten‘ ..., der zunehmend durch staatliche Regelungen der

Bildungsstufen, die zu sozialen ‚Berechtigungen‘ wurden, vom ‚ungebildeten Volk‘ abgehoben, in sich selbst aber wiederum geschichtet war“ (S. 484). Wie schmal diese Bildungsschicht am Beginn des vorigen Jahrhunderts war, verdeutlichen z.B. die Studentenzahlen. Sie stiegen im späteren Reichsgebiet von 7700 (1817) auf 15300 (1826–1830) und gingen von da an zurück auf 12400 (1851–1855); sie umfaßten etwa 1% der vier Jahrgänge der 18–22jährigen insgesamt (S. 486).

Entgegen dem in jüngster Zeit oft zitierten „Klassencharakter“ der Gymnasien, deren Schüler sich angeblich nur aus den Schichten von „Bildung und Besitz“ rekrutierten, betont CONZE für die erste Hälfte des vorigen Jahrhunderts, ein „sozial-aristokratischer Zug“ werde den Gymnasien zu Unrecht nachgesagt (um Mißverständnisse zu vermeiden, wäre es vielleicht besser, statt von „sozial-aristokratischem Zug“ von „sozial-aristokratischer Selektion“ zu sprechen; denn Bildung und Erziehung der Gymnasien hatten doch sehr wohl einen „sozial-aristokratischen Zug“.) Die Schüler der Gymnasien kamen aus Familien verschiedener sozialer Stufung und strebten in der Mehrzahl das Universitätsstudium gar nicht an. J. G. HOFFMANN wies

1843 nach, „daß nur ein Fünftel aller Gymnasiasten ‚zur Universität Entlassene‘ seien und daß das Gymnasium solcher Art mit allen mittleren und höheren Berufen außerhalb des akademischen Bereichs eng verbunden sei“ (S. 487). Später im Kaiserreich wuchs die Zahl der höheren Schüler dreimal so schnell wie die der Bevölkerung im ganzen. Schon daraus könne vermutet werden, daß zunehmend Schüler aus nicht-akademischen Familien besonders in die beiden neuen Schultypen (Realgymnasium und Oberrealschule) übergegangen sein müssen. Dies verdeutlicht die folgende Tabelle 1 (S. 674).

CONZE kommentiert: „In diesem Falle, in der Tendenz vermutlich zu verallgemeinern, hat sich das akademische Bürgertum, leicht rückläufig, als stärkste Gruppe in den höheren Schulen sozial reproduziert; ihm stand aber das Wirtschaftsbürgertum oberer und mittlerer Lage, ebenfalls zurückgehend, kaum nach; die Unterschicht war verhältnismäßig stark vertreten, weil ihr die Aufstiegsgruppe der unteren Beamten zugerechnet wurde, wogegen die Arbeiter nur 2,2% bzw. 0,7% erreichten; allein der neue Mittelstand (mittlere und gehobene Beamte, Angestellte und vor allem Lehrer) nahm zu. Die höhere Schule erfüllte also in

Tabelle 1: Sozialherkunft der Abiturienten Berlins 1882–1911

Väter der Abiturienten	1882/86				1907/11			
	Gymn.	Realgymn.	Oberrealschule	Gesamt	Gymn.	Realgymn.	Oberrealschule	Gesamt
Akademiker und wirtschaftl. Oberschicht (Unternehmer)	43,1	19,5	28,5	38,3	42,0	24,2	16,7	35,6
Neuer Mittelstand	18,9	15,9	13,3	18,2	25,5	23,7	41,8	26,6
Alter Mittelstand	32,7	38,6	51,1	34,3	27,8	43,6	30,9	31,8
Unterschicht	5,3	26,0	6,7	9,1	4,7	8,4	10,6	6,1

Quelle: D. K. Müller: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977. Tabelle 73, S. 522f.

Berlin für fast zwei Drittel ihrer Schüler die Funktion des sozialen Aufstiegs“ (S. 674). 1914 kam im Reichsdurchschnitt die Mehrzahl der Sextaner nicht aus den den höheren Schulen unmittelbar vorgeschalteten „Vorschulen“, die sich überwiegend in Preußen, kaum hingegen in Süddeutschland fanden. „Die soziale Absonderung der höheren Schüler vom Schuleintritt an war also nicht vollständig, die beiden Säulen der ‚höheren‘ und der ‚Volks‘-Bildung waren nicht überall voll gegeneinander abgedichtet. Weniger als ein Viertel der Sextaner gelangte vor 1914 auf die Universität.“ (S. 674)

Eingehend wird die Entwicklung der Volksschulen, der beruflichen und technischen Schulen, der Ausbildung der Lehrer, ihre Besoldung und beamtenmäßige Sicherung, Alters- und Krankheitsversorgung geschildert. „Um 1850 war das Schulsystem in den deutschen Staaten so ausgebildet, daß es einen Stand der Volksbildung gewährleistete, der den Anforderungen für den Arbeitsbedarf der Frühindustrialisierung Genüge tat. Der Analphabetismus war im letzten Rückzug begriffen. In den Volksschulen wurden die Elementarkenntnisse und die Arbeitsdisziplin vermittelt, die für das Hineinwachsen in die in steigendem Maße industrielle Arbeitswelt erforderlich waren. Für die akademischen Berufe und für Stellen gehobener oder mittlerer Qualifikationen waren bereits bestimmte Klassen- oder Schulabschlüsse der Gymnasien und Realschulen festgelegt, so daß die Berufslaufbahn von der Schulbildung abhing („Berechtigungswesen“)“ (S. 670).

Während in jüngsten bildungspolitischen Debatten oft auf die angeblich im vorigen Jahrhundert vorherrschende einklassige Volksschule verwiesen wurde, unterstreicht CONZE, dies treffe zwar für die Jahrhundertmitte noch zu. 1886 besuchten jedoch in Preußen nur 24%, 1906 nur noch 11% der Volksschüler diesen Schultyp, dagegen 1886 4%, 1906 schon 29% der

Volksschüler, vorwiegend in größeren Städten, Volksschulen mit mindestens sieben aufsteigenden Klassen. „Besonders in den durch starke Zuwanderung veränderten Industrie- und Großstädten wandelte sich das Volksschulwesen ... Die alte ‚Armenschule‘ rückte zur allgemeinen Volksschule mit anspruchsvollerem Lehrplan auf“ (S. 671). Allerdings wurden die Lehrinhalte der Volksschulen nur zögernd den Bedingungen des Industriesystems angepaßt. „Der Schock von 1848, als die Lehrer weithin liberal oder demokratisch hervorgetreten waren, wirkte stark antimodernistisch, auch noch über die 1850er Jahre hinaus“ (S. 672).

Die Konfessionsschule blieb erhalten; es sei jedoch auf die nicht geringe Zahl von Simultanschulen, besonders im liberalen Baden und der preußischen Provinz Nassau verwiesen, weil diesem Schultyp aufs Ganze gesehen die Zukunft gehörte.

Wichtig ist auch die Feststellung, daß die Vermehrung der Lehrerstellen den Zuwachs der Bevölkerung übertraf: „In Preußen stieg die Zahl der Volksschullehrer (innen) 1871–1911 von rd. 47000 auf 117000, das Verhältnis von Schülern auf einen Lehrer veränderte sich von 1:83 auf 1:56. Daraus ist abzulesen, daß trotz deutlicher Verbesserung der Bedingungen (steigende Bildungsausgaben!) der Stand des Volksschulunterrichts, gemessen an den zunehmenden Bedürfnissen der industriellen Gesellschaft, unbefriedigend blieb. Die öffentliche Kritik der Lehrer, der wissenschaftlichen Pädagogen und der Parteien blieb nicht ohne Wirkung. Die folgerichtigste Stellung gegen das bestehende Schulsystem wurde seit dem Mannheimer Parteitag (1906) von der SPD mit dem Programm der ‚Einheitsschule‘ bezogen. Anstelle der sozial absondernden Säulen sollte die Gleichheit der Schulstufen und demgemäß die Gleichheit der Auslese eingeführt werden. Damit wurden die Forderungen der Gemeinschaftserziehung der

Geschlechter, der allgemeinen Unentgeltlichkeit, auch freier Lehrmittel, sowie des konfessionsunabhängigen Religionsunterrichts verbunden“ (S. 672). Hierzu sei angemerkt, daß es eher überraschend ist, wie spät sich die SPD der allgemeinen Schulreform annahm, wobei sie überwiegend in der liberalen Tradition der nach 1848 verstärkten Lehrerbewegung stand. Daß die Schulfrage überhaupt aufgegriffen wurde, ist HEINRICH SCHULZ zu danken (in der Weimarer Republik als Staatssekretär Leiter der Kulturabteilung im Reichsministerium des Innern).

Der soziale Aufstieg der Lehrer dokumentiert sich in der Verbesserung der Ausbildung, der Rechtsstellung und Besoldung. Preußen, in der Lehrerbesoldung lange zurückgeblieben, war seit 1909 führend. Die Gehälter der Volksschullehrer kamen denen der mittleren Beamten nahe. Die Oberlehrer (Studienräte) wurden in Preußen erst 1907 den anderen höheren Beamten besoldungsmäßig gleichgestellt. Wie die Volksschullehrer, so waren auch die Oberlehrer sozial ein Aufstiegsberuf. „Im Unterschied zu den Juristen und Medizinern waren bei ihnen akademisch gebildete Väter verhältnismäßig schwach vertreten. Die Mehrzahl der Lehramtskandidaten kam um 1900 aus Familien von Volksschullehrern und nichtakademischen Beamten sowie aus dem gewerbe- und handeltreibenden Bürgertum ... Der Grad der Selbstgleichsetzung mit dem gegebenen politischen System des Kaiserreichs ist erheblich höher gewesen als bei den Volks-

schullehrern. Die Zugehörigkeit zum höheren Beamtentum und das mit der Erziehung zur humanistischen Bildung verbundene Arbeits- und Wissenschaftsethos wirkten in diese Richtung“ (S. 675).

Nach 40jährigem Stillstand und relativem Zurückbleiben hinter dem Bevölkerungszuwachs nahmen von 1872 an, verstärkt von den 90er Jahren, die Studentenzahlen zu und ließen in ihren Steigerungsraten das Bevölkerungswachstum weit hinter sich. „Stieg die Reichsbevölkerung, 1872 mit 100 gesetzt, bis 1911 auf 158,5, so nahm die Gesamtstudentenzahl von 100 auf 325,6 (66400) zu ... Die starke Zunahme der Studentenzahl weist sowohl auf die Tragfähigkeit wie auf das Bedürfnis der sich ausbildenden Industriegesellschaft für Berufe mit Hochschulausbildung hin. Es lag nahe, daß die ungewohnt hohen Studentenzahlen zu besorgten Auseinandersetzungen um ‚Überfüllung‘ und Stellenlosigkeit führten. In der Tat kam es zeitweise zu solchen Gefahren, so in den 1880er Jahren bei ‚Philologen‘ und wiederholt bei Juristen“ (S. 675 f.).

ZORNS Beitrag vergegenwärtigt in aller Kürze die sozialgeschichtlichen Entwicklungen des Bildungswesens zwischen 1918 und der Gegenwart. Bei den zur Zeit vielfältig im Gange befindlichen Forschungen zur Geschichte des Bildungswesens ist zu erwarten, daß das von CONZE und ZORN skizzierte Bild in Teilbereichen ergänzt und abgerundet wird. (Vgl. dazu die Untersuchungen zur Bildungspolitik und -ökonomie im Wilhelminismus in diesem Heft.)

CHRISTOPH FÜHR

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 3: G–H; Bd. 4: I–K. Basel/Stuttgart: Schwabe 1974/1976. 1272 u. 1470 Spalten, DM 115,- u. DM 160,-.

Nach den Bänden 1 und 2 (vgl. in dieser Zeitschrift die Anzeigen in Heft 3/1972, S. 481–484; 4/1974, S. 672–674) sind nun die beiden Fortsetzungsbände des „Historischen Wörterbuchs der Philosophie“ zu besprechen. Der Initiator und erste Herausgeber des Unternehmens, der Münsteraner Philosoph JOACHIM RITTER, ist 1974 verstorben, die Herausgeberschaft liegt seither in den bewährten Händen von KARLFRIED GRÜNDER (Ruhr-Universität Bochum), der von Anfang an einen großen Teil der Redaktionsarbeit mitgetragen hat; so sind die Voraussetzungen für die Weiterführung und den Abschluß dieses epochalen Handbuchs der Philosophie-, Wissenschafts- und Begriffsgeschichte gegeben.

(1) Im 3. Band sind für die Pädagogische Psychologie die Artikel „Ganzheit“, „Ganzheitspsychologie“, „Ganzqualitäten“ (Spp. 20–24 von TH. HERRMANN), „Gedächtnis“ (Spp. 35–42 von F. E. WEINERT) und „Gefühl“ (Spp. 82–96, mehrere Vf.) hervorzuheben. Der Artikel „Gemüt“ (Spp. 258–264 von P. LASSLOP) ist ein sprechendes Beispiel dafür, wie ein Begriff, der über Generationen in der anthropologischen und pädagogischen Diskussion für die Verständigung grundlegend war, einerseits unter dem Einfluß der Internationalisierung der Forschung und andererseits dem Zwang zum operationalisierenden und konstruktivistischen Verfahren empirisch arbeitender Verhaltenswissenschaften (wozu nunmehr die sich von der Anthropologie trennende Psychologie zu rechnen ist) aus dem Sprachgebrauch verschwindet. Umgekehrt zeigen die Artikel aus dem Umkreis „Gestalt“ – „-kreis, -psychologie, -qualität, -theorie“ (Spp.

540–552) –, wie eine in der Erkenntnistheorie und Ästhetik der GOETHEZEIT verhaftete Wahrnehmungspsychologie heute wieder aufblühen kann.

Während A. DIEMERS Artikel „Geisteswissenschaften“ (Spp. 211–215) eine knappe und präzise Orientierung trotz der Unschärfe und häufig terminologisch unspezifischen Differenzierung im Begriffsgebrauch bietet, ist A. REBLES Artikel „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ (Spp. 215f.) höchst unbefriedigend. Daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik lediglich „auf der Basis lebensphilosophischer Gesamtschau von W. DILTHEY entwickelt worden“ sei (Sp. 215), wird jeden überraschen, der DILTHEYS pädagogische Schriften im Kontext seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ (1883) oder seiner psychologischen Schriften der 1890er Jahre liest. Ebenso wenig zutreffend ist es, Autoren mit unterschiedlich theoretischem, philosophischem und geistesgeschichtlichem Hintergrund wie E. SPRANGER, TH. LITT, W. FLITNER, H. NOHL und E. WENIGER zu einer „DILTHEY-Schule“ zusammenzuschließen, als die sie sich tatsächlich auch selbst nie verstanden hat¹. Bei REBLE bleibt unklar, in welchem Sinn geisteswissenschaftliche Pädagogik eine hermeneutisch orientierte historisch-systematische „Reflexionswissenschaft“ auf der einen und eine handlungsorientierte „Praxiswissenschaft“ auf der anderen Seite war und *als solche* ihre große Wirksamkeit entfaltete, die bis heute nicht ganz abgebrochen ist und im Ansatz der Alltags- und Lebensweltanalyse des Interaktionismus große Aktualität gewonnen hat (auch wenn der wissenschaftsgeschichtliche Zusammenhang z. B. von SCHÜTZ mit DILTHEY, HUSSERL, HEIDEGGER und SCHELER nicht immer im Bewußtsein ist). – Es fehlen sowohl historische Rückverweise, z. B. auf SCHLEIERMACHER, als auch Querverweise in die gegenwärtige Diskussion (von KLAFKIS Aufsatz im Jg. 1971, S. 351–385, dieser

Zeitschrift abgesehen), wo DILTHEYS Ansatz kritisch-konstruktiv weitergeführt wurde (z.B. H.-H. GROOTHOFF); dies gilt auch für die Weiterführung der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie E. WENIGERS in der Curriculumdiskussion (P. MENCK). – In diesem Zusammenhang nützliche Ergänzungen bietet der souverän geschriebene Artikel „Hermeneutik“ von H.-G. GADAMER (Spp. 1061–1073), während W. SÜNKELS Artikel „hermeneutisch-pragmatisch“ (Sp. 1074) der Position W. FLITNERS nicht gerecht wird und damit auch das Verständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht eigentlich erschließen hilft.

Für den Pädagogikhistoriker sind noch von Interesse die Artikel „Humaniora“ (von D. KLEMENZ, Spp. 1216f.) und „Humanismus, Humanität“ (mehrere Autoren, Spp. 1217–1230). KLEMENZ' Artikel deutet die (Schul-)Programme und Polemiken, Wandlungen und Konstellationen im Umkreis der Zuordnung von *humaniora* und *realia* (die *galantiora* fehlen ganz) nur vage an und verfehlt eigentlich seinen Gegenstand; unentbehrliche Nachweise findet man z.T. erst im nachfolgenden Artikel-Anteil von C. MENZE unter „Humanismus“ (Spp. 1217–1219). (An technischen Korrekturen ist zu nennen: F. A. WOLF hat im Druck ein fälschlicherweise geminiertes „f“, bei TH. BALLAUFF fehlt es; BALLAUFFS zusammen mit K. SCHALLER herausgegebenen zweiter Band „Pädagogik“, der vom 16. bis zum 19. Jahrhundert reicht und für das in Rede stehende Probleme besonders wichtig ist, fehlt in den Nachweisen; NIETHAMMER schreibt, wie MENZE später richtig zitiert, über den Philanthropinismus. Der bei MENZE erwähnte „Wil“ ist HANS WEIL.) – Im übrigen bietet der Artikel „Humanismus, Humanität“ von C. MENZE, R. ROMBERG und I. PAPE eine ausgezeichnete Orientierung über Positionen und Strömungen der Lebens- und Weltdeutungen vom deutschen Idealismus

über den Marxismus bis zum zeitgenössischen Existentialismus, ohne die keine Bildungsphilosophie in Vergangenheit und Gegenwart verstanden werden kann (vgl. dazu auch den Beitrag von K. E. NIPKOW in diesem Heft).

(2) Im 4. Band zieht zunächst R. MÜHLBAUERS Artikel „Kind“ die Aufmerksamkeit des Pädagogen auf sich; ein entsprechender Artikel „Jugend“ fehlt leider. MÜHLBAUER schließt sich in seiner Darstellung für die frühe Neuzeit vor allem an PH. ARIÈS an und referiert dann ausführlicher FÉNELON, ROUSSEAU und PESTALOZZI. Die Ausformung des Bildes des Kindes in der Pädagogik des deutschen Philanthropismus und der GOETHEZEIT – d.h. umgekehrt zugleich die Ausformung der Pädagogik durch die Entwicklung einer pädagogischen Anthropologie und Psychologie – fehlt leider². Der Abschnitt „Gegenwart“ (Spp. 832f.) nennt lediglich ein paar Namen aus der Zeit von 1850 bis in die 1920er Jahre und differenziert dabei nicht einmal nach Entwicklungen in der Pädiatrie, Psychiatrie, Psychologie, Evolutionstheorie, Pädagogik i.e.S. usw.! Namen wie W. STERN, S. und A. FREUD, J. PIAGET sucht man vergebens, und für das moderne Verständnis von Kindheit und Jugendalter, wie es seit der Reformpädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts entfaltet wurde, stehen *zum wenigsten* die Namen W. KÖHLER, K. KOFFKA oder W. SIMONEIT (eher schon die erwähnten K. BÜHLER und E. CLAPARÈDE). MÜHLBAUER beschließt seinen Artikel mit dem Hinweis, daß unser Bild vom Kind „sich durch die zunehmende Spezialisierung der einzelnen Forschungsbereiche [die er leider nicht aufführt] und auch die Ergebnisse der Psychoanalyse [aber doch nicht nur dieser!] zwar erheblich differenziert, aber gegenüber den Einsichten ROUSSEAUS und PESTALOZZIS nicht grundsätzlich (sic!) geändert“ habe (Sp. 833). Solange nicht ausgeführt wird, worin dieses „Grundsätzliche“ zu sehen ist, ist ein

solches abschließendes (!) Urteil nur auf der Grundlage mangelnder Kenntnissnahme der modernen Kinder- und Jugendforschung möglich.

REBLES Artikel „Kulturpädagogik“ (Spp. 1339f.) unterscheidet sich wohlthuend von jenem über geisteswissenschaftliche Pädagogik, und man fragt sich, warum es dem Verfasser nicht gelang oder von der Handbuchredaktion nicht nahegelegt wurde, seine treffend differenzierende Charakterisierung der Kulturpädagogik auf die Darstellung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu übertragen bzw. zu beziehen, indem letztere sich in wesentlichen Bereichen eben als *Kulturpädagogik* verstand. Daß in diesem Artikel Hinweise darauf fehlen, wie sehr die Pädagogik als Medium der Kulturtradition sich als anfällig erwies gegenüber nationalen und nationalistischen Strömungen im Ausgang der Weimarer Zeit und dabei ihr aufklärerisch-, kosmopolitisches⁴ Erbe preisgab, schließlich auch gegenüber der „völkischen Erziehung“; wie sehr sie – was z.B. besonders das Frühwerk SPRANGERS zeigt – bürgerlichem Bewußtsein des Wilhelminismus verhaftet blieb; wie sie schließlich ‚linke‘ Pädagogen und pädagogische Initiativen der Weimarer Zeit ignorierte – all das dürfte nach etlichen Jahren ideologiekritischer Revision unserer Pädagogiktradition nicht dadurch abgegolten sein, daß der Kulturpädagogik attestiert wird, sie sei „in ihren grundlegenden Fragestellungen ... nicht überholbar, da die Erziehung stets im geschichtlich-gesellschaftlichen Kulturzusammenhang existiert“ (Sp. 1340). Man lese dazu S. BERNFELD. REBLE bestätigt hier wohl ungewollt den gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik häufig zu Recht erhobenen Einwand, ihr Verständnis von Pädagogik als Kulturtradition im Kontext eines vorgegebenen Kulturzusammenhangs weise der Erziehung und ihren Institutionen wesentlich *konservative* Funktionen zu.

Die für pädagogische und sozialisations-

theoretische Begriffsbildung grundlegenden Artikel „Ich“ (Spp. 1–18 von H. HERRING und U. SCHÖNPFUG), „Identifikation“ (Spp. 138–144 von W. PRINZ und W. LOCH), „Identität, Ich-Identität“ (Spp. 148–151 von H. DUBIEL), „Individuum, Individualität“ (Spp. 300–323 von TH. KOBUSCH, L. OEING-HANHOFF, T. BORSCHE), „Kreativität“ (Spp. 1194–1204 von W. MATTHÄUS) – um nur einige wichtige zu nennen – geben zuverlässige Einzelinformationen im interdisziplinären Kontext der Philosophie bzw. Philosophischen Anthropologie und den (positiven) Einzelwissenschaften vom Menschen, wie sie für eine Begriffs-, Wissenschafts- und Theoriegeschichte der Pädagogik nicht einmal in Ansätzen vorliegen. Um so dankbarer muß der Wissenschaftshistoriker der Erziehungswissenschaft sein, aus einer Nachbardisziplin grundlegende Nachweise zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Zu den in die Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens führenden Artikeln gehört „Industrie“ (Spp. 338–343) von F. EULEN. Er belegt noch einmal mit treffenden Belegstellen aus den zeitgenössischen Quellen, was auch F. BAUMGART und B. ZYMEK anlässlich der Besprechung des Buchs von A. LESCHINSKY/P. M. ROEDER „Schule im historischen Prozeß“ (1976) des 18. und frühen 19. Jahrhunderts hervorgehoben haben (im Heft 4/77 dieser Zs.): „Industrie“ ist im 18. Jahrhundert Synonym für Geschicklichkeit, Arbeitsamkeit, Arbeitstrieb, Emsigkeit, Gewerbsamkeit, Kunstfleiß u. dgl. (J. G. KRÜNTZ). Erziehung zur Industriosität und Errichtung von Industrieschulen hatte mit dem industriellen Produktions- und Ausbeutungssystem schon deshalb gar nichts zu tun, weil es – im Unterschied zu England – die „große Industrie“ noch gar nicht gab.

(3) Im einzelnen können nicht all jene Artikel vorgestellt werden, die in begriffsgeschichtlicher Absicht die gegenwärtige Wissenschaftssprache aufarbeiten und ana-

lysieren – als herausragende Beispiele seien im 4. Band die Artikel „Kommunikation“ (Spp. 893–896, mehrere Vf.) und „Kompetenz“ (Spp. 918–933, mehrere Vf.) genannt –, es finden sich ebenso *curiosa* („Kahlkopf“, „Krokodilschluß“) wie *pretiosa* der Wissenschafts- und Kulturgeschichte („Horizont“ im 3. Band, „das Klassische“ und „Karikatur“ im 4. Band), vor allem aber auch enzyklopädische Abrisse der Philosophie-, Wissenschafts- und Geistesgeschichte, auf die gerade angesichts des zeitgenössischen Auseinanderfallens von philosophischer und pädagogischer Bildung nachdrücklich hingewiesen werden soll: im 3. Band die Artikel über *Hegelianismus*, *Hellenismus*, *Hinduismus* und die *Historische Schule*, im 4. Band Abhandlungen über *Jansenismus*, *Judentum*, *Junghegelianismus*, *Kantianismus*, *Kathedersozialismus*, *Kommunismus* und *Konfuzianismus*.

Vier Bände des „Historischen Wörterbuchs der Philosophie“ liegen nunmehr vor und ermöglichen ein vorläufiges Gesamturteil über das Unternehmen. Die Beurteilung kann nur positiv ausfallen: die i. e. S. philosophiegeschichtlichen Artikel sind durchweg kenntnisreich und solide gearbeitet; im Übergang von der Philosophie zur Psychologie und Pädagogik werden bei

letzterer die Maßstäbe schwankend – aber eben dies hat nicht die Philosophie, sondern die Erziehungswissenschaft zu vertreten. Besonders wertvoll sind die geistesgeschichtlichen Überblicksartikel, die vielleicht im strengen Sinn nicht in ein *Wörterbuch* gehören, dafür aber dessen allgemeinen ‚Gebrauchswert‘ steigern.

Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. die Selbstzeugnisse W. FLITNERS; SPRANGER an WENIGER im Jahre 1931, abgedruckt bei B. SCHWENK: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Frankfurt 1974, S. 123 ff.; U. HERRMANN: Die Pädagogik WILHELM DILTHEYS. Göttingen 1971, S. 241, Anm. 20; S. 242–245, Anm. 23 mit weiteren Nachweisen. – SPRANGER hat nach eigenem Zeugnis keine „Schule“ bilden wollen, DILTHEY (i. S. von unmittelbarer Schülerschaft in der Pädagogik) faktisch keine gebildet, so daß eigentlich „die“ geisteswissenschaftliche Pädagogik eine in sich vielfach differenzierte NOHL-, z. T. auch eine FLITNER-Schule darstellt. Dies scheint in der derzeitigen pädagogischen Wissenschaftsforschung weitgehend Konsens zu sein; vgl. den Beitrag von TENORTH in diesem Heft.
- 2 Dazu die bibliographischen Nachweise zuletzt bei U. HERRMANN: Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. I: Die europäische Tradition. Zürich 1976, S. 1013–1026.

ULRICH HERRMANN

Georg Jäger/Alberto Martino/Friedrich Sengle (Hrsg.): Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. Bd. 1 und 2. Tübingen: Niemeyer 1976/77. 396 u. 336 S., je DM 80,—.

Die Gründung eines internationalen Archivs für die Sozialgeschichte der deutschen Literatur ist in dem ohnehin reichlich besetzten Markt der Zeitschriften und Periodika kein geringes Wagnis, und die Herausgeber hatten sich durch die Verankündigung zur Sache und die Berufung eines international zusammengesetzten wissenschaftlichen Beirats hohe Maßstäbe gesetzt. Nachdem die beiden ersten Bände des Archivs vorliegen, muß man konstatieren, daß das Unternehmen nicht bloß eine „Marktlücke“ (wenn das je ein Kalkül gewesen sein sollte) neben „*Literaturwissenschaft und Sozialwissenschaften*“ (thematische Sammelbände im Metzler-Verlag Stuttgart) durch ein Periodikum adäquat gefüllt hat. Vielmehr ist ein *Archiv* i. S. der Gattung ins Leben gerufen worden, das auch für den Erziehungshistoriker eine wichtige Informationsquelle und ein anregendes, seinen Fachhorizont erweiterndes Diskussionsforum geworden ist und in Zukunft zu bleiben verspricht.

Betrachtet man das „Archiv“ als Hilfsmittel für den alltäglichen Gebrauch des Historikers, so empfiehlt es sich für diesen Zweck mit seinen „Auswahlbibliographien“ 1974/75 (Bd. 1, S. 332–396) und 1975/76 (Bd. 2, S. 259/336), die nicht nur für die Bildungsgeschichte i. w. S. bedeutsame internationale Aufsatz- und Monographienliteratur erschließen zu den Bereichen „Kulturelle Führungsschichten“, „Trägerschichten“, „Kulturelle Zentren“, „Literarisches Leben“, „Publizistik“ usw., sondern im Abschnitt „Bildungsgeschichte“ (Bd. 1, S. 350–356; Bd. 2, S. 279–285) neue Forschungsergebnisse und Diskussionsbeiträge bibliographisch verfügbar machen, die über die fachspezifisch orien-

tierten Nachweise in der Zeitschrift „*Paedagogica Historica*“ (Gent/Belgien) in der interdisziplinären Orientierung dieses „Archivs“ hinausgehen. Hier findet sich nicht nur die neue Literatur zur pädagogischen Theorie- und Institutionengeschichte (von der Volksschule bis zur Universität), sondern neben jener zur Historischen Kinder-, Jugend- und Familienforschung diejenige zu den „Medien“ und „Institutionen“ der Bildung i. w. S. (Kinder- und Jugendliteratur, Erwachsenenbildung, Bildung des „Volkes“, der Frau usw.) – die Literatur also zur Historischen Sozialisationsforschung und zur Sozialgeschichte der Bildung und Erziehung. – Vergleichbares ist in Deutschland bisher nicht realisiert worden, und es ist zu hoffen, daß es den Herausgebern und dem Verlag auch in Zukunft gelingen möge, eine Gruppe von Mitarbeitern zusammenzuhalten, die neben den literaturgeschichtlichen Arbeiten in der Lage ist, „die Geschichte der Kulturträger, der Kulturzentren, der kulturellen Institutionen und des kulturellen Lebens, der Mentalitäts-, Bildungs- und Geschmacksgeschichte“ ebenso zu berücksichtigen wie die im Rahmen der modernen Bildungsgeschichte zunehmend wichtiger werdende „(sozial-, kultur-)geschichtliche, volkskundliche, soziologische, buchhandelsgeschichtliche, publizistische, theatergeschichtliche und kunstgeschichtliche Veröffentlichungen“ (Bd. 1, S. 332; Bd. 2, S. 259). Die dabei zugleich erfolgende Erfassung der „regional- und stadtgeschichtlichen Periodika“ erfüllt ein dringendes Desiderat und ist als besonderes Verdienst der Bearbeiter hervorzuheben.

Neben den Bibliographien bieten beide Bände des „Archivs“ dem Pädagogik- und Bildungshistoriker reiches Diskussionsmaterial.

Im 1. Band handelt A. MARTINO über „Barockpoesie, Publikum und Verbürgerlichung der literarischen Intelligenz“ (S.

107–145). Er weist nach, daß der „so gefeierte Prozeß der ‚Emanzipation‘ der bürgerlichen Intelligenz ... eine Folge der verlangsamten Zirkulation der Eliten [Adel – Gelehrte – städtisches Patriziat – Beamte], nicht eine autonome und selbsttätige Errungenschaft des Geistes und schon gar nicht des reif gewordenen Klassenbewußtseins“ ist (S. 144). – G. JÄGER untersucht „Humanismus und Realismus. Schulorganisation und Sprachunterricht 1770–1840“ der ‚höheren‘ Schule (S. 146–159), eine Studie, die er in seinem Beitrag in diesem Heft (vgl. oben S. 189ff.) im Hinblick auf sozialstrukturelle Aspekte fortgesetzt hat – literatur- und sprachsoziologischer Beiträge zur Entstehung des neuhumanistischen Gymnasiums als der Standesschule der „Gebildeten“. – L. O’BOYLES Sammelrezension „Education and Social Structure: The Humanist Tradition Reexamined“ (S. 246–257) behandelt die wichtigste deutsche Literatur der letzten Jahre zu diesem Thema (u. a. CH. BERG, H.-G. HERRLITZ, P. LUNDGREEN, D. MÜLLER, H. TITZE). Die Verfasserin beschränkt sich im wesentlichen auf einen Bericht ohne weiterführende kritische Auseinandersetzung. – Hinzuweisen ist schließlich auf informative Rezensionen in diesem 1. Band des „Archivs“: Untersuchungen von W. WÄCHTERSHAUSEN (1973) und B. WEBER (1974) zum Kindermord im 18. Jahrhundert (S. 258ff.), ein in der Pädagogikgeschichte durch PESTALOZZIS Schrift „Über Gesetzgebung und Kindermord“ (1783) nicht unbekanntes Thema, das aber in der Historischen Pädagogik noch der Rezeption im Zuge einer überfälligen, in den USA von L. DE MAUSE und anderen begonnenen Erforschung der *psychohistory* der Eltern-Kind-Beziehungen und einer Sozialgeschichte der Kindheit harrt; sodann kritische Analysen von „*Lesen – Ein Handbuch*“ (1973) (S. 262ff.) und des bemerkenswerten Bandes „*Das Bilderbuch*“ (1973) (S. 272ff.), der dem Pädagogen die Geschichte eines der we-

sentlichen Erziehungs-, Lehr- und Lernmittel der Neuzeit erschließt.

Der 2. Band des „Archivs“ bringt neben bildungsgeschichtlichen Beiträgen i. w. S. (G. JÄGER: Die deutsche Leihbibliothek im 19. Jahrhundert, S. 96ff.; R. KÖNIG: Geschichte und Sozialstruktur [zu R. ENGELSINGS Forschungen zur Lesergeschichte], S. 134ff.) und neben einem Literaturbericht von U. HERRMANN „Literatursoziologie und Lesergeschichte als Bildungsforschung. Historische Sozialisationsforschung im Medium der Kinder- und Jugendliteratur“ (S. 187ff.) auch einen Beitrag im Gedenkjahr an PESTALOZZIS 150. Todestag: GERTRUDE CEPL-KAUFMANN/MANFRED WINDFUHR: Aufklärerische Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Zu PESTALOZZIS Erziehungsroman „Lienhard und Gertrud“ (S. 56–95). Intention der Autoren ist wohl, das Bild des *unpolitischen* PESTALOZZI zu korrigieren, wie es auch im Hinblick auf seinen großen Erziehungsroman bis heute gang und gäbe ist; man sehe nur in die neueste Auflage des „Großen Brockhaus“ (Bd. 14, S. 428): „In ‚Lienhard und Gertrud‘ ... schilderte er in Romanform das Leben in Dorf, Erbherrschaft, Amt und Staat und fand in Haus und mütterlichem Wirken die Urform für alle erzieher. Bestrebungen.“ Leider verspricht der Titel der Abhandlung von CEPL-KAUFMANN/WINDFUHR mehr als der Text hält: Weder wird eine konzise literatursoziologische Analyse geboten, noch werden neue Einsichten in „aufklärerische Sozialpädagogik und Sozialpolitik“ vermittelt. Irreführend ist die Verwendung des Terminus „Sozialpädagogik“; denn er meint hier *nicht* wie im heutigen Sprachgebrauch „Sozialarbeit“ und die ihr zugehörige wissenschaftliche Disziplin „Sozialpädagogik“, sondern gemäß einer älteren Terminologie „sittlich-soziale Erziehung“ (im Unterschied zur intellektuellen und körperlichen), wie es P. NATORPS Schrift im Titel zeigt: „Sozialpädagogik. Theorie der Wil-

lensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft“ (Stuttgart 1899; vgl. auch NATORPS Ausführungen in REINS „Enzyklop. HB d. Päd.“, Bd. VIII [21908], S. 675ff.). – Die Vernachlässigung der sozialpolitischen Dimension wird von den Autoren vor allem der Tatsache zugeschrieben, daß PESTALOZZI bisher im wesentlichen von *Pädagogen* interpretiert worden sei. Aber eben jene Pädagogen, auf die die Verfasser sich immer wieder zitierend berufen (müssen), haben die politische, ökonomische und sozialkritische Dimension im Denken und Handeln PESTALOZZIS längst differenzierter aufgearbeitet, als es die vorliegende Studie ahnen läßt. Neben den dort zitierten Arbeiten von A. RANG (1967), H. GUDJONS (1971) und L. FRIEDRICH (1972) seien genannt: *Zur Diskussion: Der politische Pestalozzi*. (Märburger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 4.) Weinheim/Basel 1972; dazu J. SCHURR, in: Z.f.Päd. 19 (1973), S. 135–147; J. SCHURR: Die pädagogische Relevanz der Gesellschaftskritik in PESTALOZZIS „Nachforschungen“, in: Pädagog. Rundschau 26 (1972), S. 314–331; dazu D. KRAUSE-VILMAR: Entwicklungsstufen des politisch-so-

zialen Denkens PESTALOZZIS während der Revolutionszeit, in: ebd. S. 811–829. – Die Autoren der vorliegenden Abhandlung im „Archiv“ zeichnen noch einmal den Wandel in den Anschauungen und Programmen PESTALOZZIS nach – Naturbegriff, Verhältnis von Pädagogik und Politik, Einschätzung der politisch-sozialen Verhältnisse usw. –, die sich auf zeitgeschichtliche und individuelle Erfahrungen zurückführen lassen – daraus ergibt sich jedoch noch kein Konzept für eine literatursoziologische Analyse des Erziehungsromans „Lienhard und Gertrud“. An seinem Beispiel behandeln die Verfasser das Thema „Sozialprobleme und Sozialgeschichte in der Literatur“; Sozialgeschichte der Literatur und hier besonders des PESTALOZZISCHEN Romans kommt über einige vorläufige Andeutungen zu PESTALOZZIS aufklärerisch-literarischem „Vermittlungsinteresse“ (S. 62) und der Rezeptionsproblematik seines Romans (S. 64ff.) nicht hinaus. Infolgedessen gehört eine moderne Sozialgeschichte des Erziehungs- und Bildungsromans des ausgehenden 18. Jahrhunderts weiterhin zu den Desideraten der Literatursoziologie und der Bildungsgeschichte.

ULRICH HERRMANN